Niveau(x) d'enseignement: 7 Numéro EDUQ : 8470499
Centre d'intérêt: 570

Chabot, Marie.

Perceptions étudiantes de l'enseignement de la philosophie au collégial : résultats d'une première expérimentation du test PERPE-PHILO en décembre 1969 / Marie Chabot. -- Montréal : PERPE, [1970].
69, 15 p. ; 28 cm.

"Texte C-170". Document: 1270-01.

Descripteur(s): *Philosophie *Evaluation de l'enseignant *Evaluation par l'étudiant *Satisfaction de l'étudiant *Attitude de l'enseignant *Relations maître-élèves *Test *Questionnaire *Collégial (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *PERPE (Test)

Afin de connaître la clientèle des cours obligatoires de philosophie et d'élaborer des programmes qui répondent aussi bien aux capacités et intérêts de celle-ci qu'aux exigences de la discipline, un comité d'enquête provincial a demandé la conception d'un test PERPE (Perceptions étudiantes de la relation professeur-étudiants) dont le contenu serait centré sur la philosophie. Ce test vise à identifier les questions fondamentales des étudiants, à déterminer les besoins et les attentes auxquels le cours de philosophie peut répondre ainsi qu'à connaître le degré de satisfaction des étudiants à l'égard des cours actuellement offerts. Le rapport rend compte de l'expérimentation de ce questionnaire.

L'expérimentation a été menée en décembre 1969 dans cinq cégeps (Hull, Jonquière, Maisonneuve, Ste-Foy et Sherbrooke). Un effort particulier a été fait pour que l'échantillon comprenne des nombres égaux de classes de philosophie 101 et 301 (38 de chaque cours), ainsi que des nombres comparables de classes provenant des secteurs général et professionnel. En tout 799 étudiants du cours 101 et 783 étudiants du cours 301 ont répondu au questionnaire. Pour l'analyse, les dimensions du test sont regroupés selon sept sections: 1. méthode philosophique; 2. textes; 3. enracinement; 4. influence du cours; 5. le professeur; 6. présentation du contenu; 7. versatilité pédagogique.

Les résultats de cette enquête préliminaire peuvent se résumer ainsi: 1. les classes du cours 101 ne peuvent être distinguées des classes du cours 301 du point de vue des moyennes globales d'insatisfaction; toutefois, il y a des écarts pour certaines sections précises; 2. les classes du secteur général ne peuvent être distinguées des classes du secteur professionnel quant à l'insatisfaction globale; 3. les moyennes d'insatisfaction par cégep laisent entrevoir que la comparaison inter-cégeps, pour des enseignants d'une même matière, pourrait devenir une voie de recherche intéressante.

Type de document: r

TEXTE C-170

EDUQ 8470499

Y. M.

PERPE

# PERCEPTIONS ÉTUDIANTES DE L'ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE AU COLLÉGIAL

MARIE CHABOT, D.Ph. (Ps.)

Résultats d'une première expérimentation du test PERPE-PHILO en décembre 1969

perceptions étudiantes de la relation professeur-étudiants
10,556 rue bois-de-boulogne montréal 355 tel. 332-3000

C
183

DOCUMENT 1270-01

Avis aux professeurs de philosophie

Plusieurs d'entre vous ont manifesté le désir d'administrer le test PERPE-PHILO dans leurs classes cette année. Nous devons malheureusement vous informer que nous avons reporté à une date indéterminée toute utilisation nouvelle de cet instrument.

Cette décision fait suite à des analyses psychométriques sur les résultats de l'expérimentation effectuée en décembre 1969. Nous avons alors constaté dans le test des faiblesses que nous aimerions corriger afin d'offrir aux professeurs de philosophie un instrument qui soit le plus adéquat possible.

Signalons deux tâches majeures à réaliser: regrouper un certain nombre de dimensions qui se recoupent, et éliminer ainsi les dimensions redondantes; établir une distinction entre les dimensions spécifiques à l'enseignement de la philosophie et les dimensions du test qui pourraient éventuellement s'appliquer à d'autres secteurs d'enseignement. La réalisation de ces tâches devrait nous conduire à une transformation assez radicale de l'instrument, ce qui impliquerait une nouvelle expérimentation auprès d'un échantillon limité de professeurs. L'importance du travail que cela représente nous oblige à reporter ce projet, faute de temps et d'argent.

Cependant, le projet n'est nullement abandonné. En effet, cette décision coïncide avec la formultation d'un projet plus global de construction de nouveaux instruments, spécifiques soit à une matière donnée, soit à une approche pédagogique particulière. Comme le PERPE-PHILO se situe encore à l'étape de construction, nous jugeons préférable de l'intégrer à ce projet global de construction d'instruments spécialisés. Sous réserve des subventions que nous recevrons, le projet pourrait débuter à l'automne 1972 et produire des résultats en dedans de deux ans.

Nous espérons que vous accepterez cette décision avec "philosophie".

Le service PERPE.

EDUQ 8470499

149

# PERCEPTIONS ÉTUDIANTES
# DE L'ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE
# AU COLLÉGIAL

Texte C - 170

Résultats d'une première
expérimentation du test
PERPE-PHILO en décembre 1969

Marie Chabot D. Ph.(Ps.)

Document 1[illegible]70-01

Table des matières

Avant-propos........ 1

Introduction........ 3

I Informations de base........ 5

1. La forme du test........ 5
2. Les mesures de réalité et d'attentes........ 6
3. La mesure de l'insatisfaction........ 6
4. Versatilité de la mesure d'insatisfaction MAL........ 9
5. L'interprétation d'une mesure d'insatisfaction........ 9
6. Le contenu du PERPE-PHILO........ 12
7. Objectifs du PERPE-PHILO pour l'expérimentation 1969........ 14
8. L'échantillon de décembre 1969........ 15

II Résultats généraux........ 17

1. Le cours 101 vs le cours 301........ 17
2. Le général vs le professionnel........ 18
3. Les distinctions entre les CEGEP........ 21
4. Le niveau global d'insatisfaction........ 23

III Les sections du PERPE-PHILO........ 35

Section I. Méthode philosophique........ 36
Section II. Textes........ 38
Section III. Enracinement........ 41
Section IV. Influence du cours........ 45
Section V. Le professeur........ 48
Section VI. Présentation du contenu........ 51
Section VII. Versatilité pédagogique........ 54
Commentaires sur l'ensemble des sections........ 59

Conclusion........ 65

Annexe A........ 71

# AVANT - PROPOS

Le test PERPE-PHILO est un questionnaire pédagogique qui a servi de moyen d'enquête sur les Perceptions Etudiantes de la Relation Professeur-Etudiant (PERPE), à l'intérieur des deux cours communs de philosophie enseignés au premier semestre: 340-101-69 et 340-301-69*. Avant d'aborder les résultats fournis par l'administration du test en 1969, il convient d'indiquer le rôle primordial qu'a joué le comité provincial des programmes de philosophie dans la création même de l'instrument.

L'Introduction sera donc utilisée pour retracer brièvement l'histoire du PERPE-PHILO. Un premier chapitre, intitulé Informations de base, fournira au lecteur les notions techniques indispensables pour comprendre l'analyse des résultats et résumera le contenu du test. Le chapitre II présentera les Résultats généraux: comparaisons entre classes d'orientation générale ou professionnelle, entre classes du cours 101 et du 301, entre CEGEP et analyse du niveau global d'insatisfaction. Au chapitre III, nous examinerons les Sections du test, dont l'analyse détaillée nous permettra de situer avec précision les foyers de satisfaction et d'insatisfaction étudiante en regard de la philosophie.

---

* Ces cours seront désignés dans ce rapport par les chiffres 101 et 301.

## INTRODUCTION[1]

### NOTES HISTORIQUES

Le comité provincial de philosophie relève de la Direction Générale de l'Enseignement Collégial. Il a pour mandat de coordonner l'enseignement de la philosophie dans le réseau des CEGEP et d'élaborer les programmes des cours de philosophie, aussi bien les cours communs obligatoires que les cours de concentration ou complémentaires.

En 1968 et en 1969, la plupart des délégués envoyés par chaque CEGEP étaient les chefs des départements de philosophie.

#### Automne 1968: le Comité provincial décide d'enquêter sur l'étudiant du CEGEP

Puisque les 4 cours communs de philosophie s'adressent à l'ensemble des étudiants, il importe de bien connaître la clientèle avant d'élaborer des programmes qui répondent aussi bien aux capacités et intérêts de celle-ci qu'aux exigences de la discipline elle-même. Telle fut la préoccupation du Comité de philosophie lorsqu'il décida, en octobre 1968, d'enquêter sur l'étudiant-type des CEGEP.

#### Printemps 1969: création d'un comité d'enquête

Le comité d'enquête, mis sur pied par le comité provincial en mai et juin 1969, précise ses objectifs de la façon suivante:

1) identifier les questions fondamentales des étudiants, les besoins et les attentes auxquels le cours de philosophie peut répondre;

2) connaître le degré de satisfaction des étudiants à l'égard des cours de philosophie actuellement offerts au cours collégial.

---

[1] L'introduction provient du rapport préliminaire préparé par Guy Lafleur en juin 1970.

**Automne 1969: nomination d'un responsable et création du PERPE-PHILO**

Guy Lafleur, professeur au CEGEP Maisonneuve, est nommé responsable de l'enquête en septembre 1969. Il obtient alors la collaboration de Françoys Gagné, auteur du test PERPE et directeur du Service de Recherches Pédagogiques au CEGEP Maisonneuve.

Le test PERPE est un questionnaire au moyen duquel les étudiants peuvent évaluer leurs cours et leurs professeurs. Les résultats permettent de connaître les Perceptions Etudiantes de la Relation Professeur-Etudiants (d'où le sigle PERPE). Le caractère général de ce test fait en sorte qu'il ne renseigne pas sur les perceptions étudiantes quant à des contenus spécifiques. Il fut donc décidé d'élaborer un nouveau questionnaire dont la forme serait identique au PERPE général mais dont le contenu serait centré sur la philosophie.

Durant l'automne '69, Guy Lafleur travaille à la rédaction des dimensions du PERPE-PHILO, en collaboration avec les représentants de 6 CEGEP. Françoys Gagné dirige les travaux de formulation définitive du questionnaire.

Le Comité provincial s'engage, en novembre '69, à collaborer aux étapes ultérieures du projet et à rendre possible l'administration du test dans quelques CEGEP. Effectivement, le PERPE-PHILO fut administré dans 5 CEGEP en décembre 1969 et les professeurs reçurent peu après leurs dossiers personnels de résultats.

Les premiers résultats d'ensemble furent communiqués au Comité provincial de philosophie en mars '70, et les chefs de département présents à cette assemblée formulèrent le désir que l'expérience soit renouvelée sur une plus grande échelle à l'automne '70.

Les informations de base contenues dans ce chapitre permettront au lecteur de faire connaissance avec la <u>forme</u> du test ainsi qu'avec les <u>mesures fondamentales</u> qu'il permet d'obtenir. Le contenu spécifique du PERPE-PHILO sera ensuite décrit, puis les <u>objectifs</u> de l'expérimentation d'automne seront exposés. Nous terminerons par la description de l'échantillon.

## 1. La forme du test

La structure du PERPE-PHILO étant la même que celle du PERPE général, nous ferons largement usage de la description de l'instrument présentée dans la revue PROSPECTIVES en juin '70[1].

La forme du questionnaire et la façon d'y répondre sont identiques pour les deux tests. Ils sont composés de 61 dimensions, chacune rejoignant un aspect différent de la situation d'enseignement. Dans la mesure du possible, une dimension est définie opérationnellement, c'est-à-dire à l'aide d'une description comportant des exemples concrets de comportements ou d'événements (fig. 1).

Dim. 7. CLARTÉ DES TEXTES: dans quelle mesure le langage des textes utilisés pour les cours et les travaux est-il accessible aux étudiants? Un langage clair sera exempt de termes trop techniques, de tournures trop recherchées ou compliquées à l'extrême.

1. TRÈS SOUVENT obscurs
2. SOUVENT obscurs
3. OCCASIONNELLEMENT obscurs
4. RAREMENT obscurs
5. TRÈS RAREMENT obscurs

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)?

Figure 1- Exemple d'une dimension.

Tel que le montre la figure 1, chaque dimension est composée

- d'un <u>titre</u> en majuscules;
- d'une <u>description</u> de la réalité que nous entendons mesurer;

[1] Gagné, F. et Chabot, M. "PERPE, une conception neuve du perfectionnement pédagogique", dans PROSPECTIVES, vol. 6 no. 3, pp. 160-181.

- d'une échelle d'évaluation en 5 points où chaque point est décrit;
- de deux questions, dont l'une (question A) mesure les perceptions étudiantes de la réalité et l'autre (question B) leurs attentes face à cette réalité.

En guise de réponse à ces deux questions, l'étudiant doit indiquer quel point de l'échelle correspond le mieux soit à sa perception de la réalité (question A) soit à ses attentes (question B). L'étudiant inscrit sur une feuille de réponses, spécialement construite pour le transfert mécanographique, les valeurs numériques qui correspondent à ses choix.

## 2. Les mesures de réalité et d'attentes

Les mesures de réalité (MA) et d'attentes (MB) constituent la base des informations recueillies au niveau de chaque dimension. Au niveau individuel, elles correspondent à l'un des 5 points de l'échelle d'évaluation; cependant, tous les étudiants d'une classe ne choisissent pas la même réponse, et la moyenne de classe, par conséquent, se situe le plus souvent à mi-chemin entre deux chiffres entiers. Un professeur peut lire par exemple 2.56 comme moyenne de réalité et 3.80 comme moyenne des attentes. L'ordre de grandeur de ces moyennes est facile à interpréter puisqu'il suffit de revenir à l'échelle d'évaluation de la dimension évaluée; ainsi, s'il s'agit de la dimension 3. Matériel didactique, le professeur verra qu'une moyenne de réalité de 2.56 le situe entre le point "2.utilisation très rare" et le point "3.utilisation rare", tandis qu'une moyenne de 3.80 le situe proche du point "4.utilisation occasionnelle" (voir le test PERPE-PHILO, annexe A).

## 3. La mesure de l'insatisfaction

La mesure de l'insatisfaction repose sur le postulat suivant:

> "Toute différence entre les valeurs numériques données à une réponse A et à une réponse B doit être considérée comme indicative d'une insatisfaction chez l'étudiant."

**L'insatisfaction étudiante individuelle: la MAB individuelle.**

L'ensemble des écarts entre les réponses A et B d'un étudiant, divisé par 61 (le nombre de dimensions évaluées), constitue son score personnel d'insatisfaction ou MAB individuelle. Ces moyennes individuelles sont présentées aux professeurs sous forme d'histogramme de classe. Il n'en sera pas question dans le présent rapport.

Tableau 1

Exemples du calcul de la MAB de deux classes hypothétiques

| | Type d'insatisfaction | N | % | Type de différence | Somme absolue des différences | Moyenne |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Exemple 1 | Etud. satisfaits | 25 | 50 | A = B | 0 | |
| | Légèrement insatisfaits | 25 | 50 | A≠B de 1 point* | 25 | |
| | Total | 50 | | | 25/50 | MAB = 0.50 |
| Exemple 2 | Etud. satisfaits | 25 | 50 | A = B | 0 | |
| | Légèrement insatisfaits | 13 | 25 | A≠B de 1 point | 13 | |
| | Moyennement insatisfaits | 12 | 25 | A≠B de 2 points | 24 | |
| | Total | 50 | | | 37/50 | MAB = 0.74 |

*Le signe ≠ signifie "différent de".

Le terme "point" réfère aux 5 points de l'échelle de mesure. Exemple: A≠B de 1 point lorsque A est évalué à 3 et B évalué à 4 ou l'inverse.

**L'insatisfaction brute, pour une classe, à une dimension: la MAB de dimension.**

L'ensemble des différences entre A et B fournies par tous les étudiants d'une classe à une même dimension, divisé par le nombre total d'étudiants, constitue la MAB de dimension. Le tableau 1 donne deux exemples du calcul d'une MAB de dim/classe. La MAB doit être considérée comme une mesure d'insatisfaction brute puisqu'elle tient compte de toutes les différences entre A et B, quelle que soit l'orientation de ces différences.

**L'insatisfaction nette, pour une classe, à une dimension: la MAL de dimension/classe.**

Si nous tenons compte du signe des différences entre A et B, (selon que A est plus grand que B ou B plus grand que A), nous obtenons des moyennes algébriques (MAL) qui constituent des mesures "nettes" d'insatisfaction. Le tableau 2 illustre le calcul d'une MAL hypothétique.

Tableau 2

Illustration du calcul d'une MAL hypothétique de -0.52 pour une classe de 100 étudiants

| Type d'insatisfaction | Nombre étudiants | % | Type de différence | Somme absolue des différences | Somme algébrique |
|---|---|---|---|---|---|
| Etud. satisfaits | 51 | 51 | A = B | 0 | 0 |
| Légèrement insatisfaits | 10 | 10 | A > B (1 pt)* | 10 | +10 |
| Légèrement insatisfaits | 16 | 16 | A < B (1 pt) | 16 | -16 |
| Moyennement insatisfaits | 23 | 23 | A < B (2 pts) | 46 | -46 |
| Total | 100 | | | 72/100 | -52/100 |
| | | | | MAB = 0.72 | MAL = -0.52 |

* > signifie "plus grand que"; < signifie "plus petit que".

La colonne "somme algébrique" de ce tableau nous permet de constater que l'insatisfaction des 10 étudiants qui jugent que A est plus grand que B (+10) disparaît dans l'addition algébrique avec l'insatisfaction de ceux qui jugent au contraire que A est plus petit que B (-16 et -46).

Signalons tout de suite que certaines MAL de dimensions sont accompagnées du signe "+".Dans ces cas, l'insatisfaction provient du fait que A est plus grand que B (A > B). Ces MAL "positives" sont aussi des indices d'insatisfaction, puisqu'elles expriment également un écart entre la réalité et les attentes.

Pour les fins du présent rapport, l'examen de l'insatisfaction étudiante reposera exclusivement sur les scores MAL, afin de donner au lecteur une idée plus exacte du type d'insatisfaction dont il s'agit chaque fois qu'une dimension est discutée.

## 4. Versatilité de la mesure d'insatisfaction MAL

La MAL de dimension/classe se prête à plusieurs types de regroupements. Ainsi, pour un professeur, les 61 MAL de dimensions qu'il obtient servent à calculer sa MAL globale personnelle. Ces MAL de professeurs peuvent à leur tour être regroupées pour établir des moyennes de secteur, de CEGEP, ou même de réseau collégial lorsque les CEGEP sont bien représentés.

Puisque l'expérimentation du PERPE-PHILO ne comporte que des professeurs de philosophie, nous ferons les regroupements utiles à la vérification des objectifs du PERPE-PHILO: nous comparerons la MAL moyenne des professeurs du cours 101 avec celle des professeurs du 301, et celle des classes d'orientation générale avec celle des classes d'orientation professionnelle.

Par ailleurs les MAL de dimension/classe peuvent être regroupées selon la dimension plutôt que selon le professeur. Dans ce cas, les MAL de plusieurs professeurs peuvent être regroupées pour une même dimension, fournissant ainsi une MAL de dimension/secteur, de dimension/CEGEP, etc.

Dans le présent rapport, nous ferons largement usage du regroupement des professeurs du 101 et du 301, pour chaque dimension. Nous pourrons de la sorte vérifier, dimension par dimension, si les étudiants du 101 sont plus insatisfaits ou moins que leurs aînés du 301.

## 5. L'interprétation d'une mesure d'insatisfaction

Comment interpréter une MAL? En d'autres termes, comment savoir si une MAL est grosse ou petite? Nous avons vu, dans l'exemple donné au tableau 2, qu'une MAL de -0.52 recouvre l'insatisfaction, à des degrés variables et dans

des directions diverses, de la moitié des élèves d'une classe de 100. Nous savons qu'une MAL de -0.52 pourrait aussi provenir de l'insatisfaction légère (A<B de 1 pt), et dans le même sens, de 50% des élèves d'une classe; qu'une MAL de -0.75 pourrait provenir de l'insatisfaction légère et dans le même sens de 75% des élèves d'une classe. Toutefois, les classes où tous les étudiants insatisfaits disent la même chose sont rares. Les MAL sont habituellement réduites à cause de dissidents dont l'insatisfaction est dirigée en sens opposé à celle de leurs confrères; par ailleurs, certains élèves sont plus insatisfaits que d'autres, et finalement nous trouvons des proportions variables d'étudiants satisfaits. Il est donc faux de dire que le chiffre de la MAL représente le pourcentage d'étudiants insatisfaits. La même MAL, pour différentes classes, peut signifier des distributions fort diverses, et nous devons chercher des repères plus généraux d'interprétation.

Ces repères nous ont été fournis par la répartition des 326 MAL de classes lors de l'administration du PERPE-GENERAL dans 6 CEGEP, en mars 1969. Les 326 MAL de classes variaient entre 0.15 et 1.55, autour d'une moyenne générale de 0.52[1] (Voir la figure 3, page 27). Ces 326 MAL ont pu être classées en 5 niveaux, de façon à correspondre aux pourcentages théoriques d'une distribution normale. Cette classification est présentée au tableau 3. Une fois les niveaux établis, les points de coupure entre les niveaux nous permettent d'évaluer "à vue d'oeil" la grosseur d'une MAL. Ainsi, les points de coupure et les pourcentages de personnes situées à ce niveau, nous permettent de savoir qu'un professeur dont la MAL est plus grande que 0.90 le situe parmi les 10% des professeurs dont les groupes-classes ont exprimé le plus d'insatisfaction à l'expérimentation de mars '69.

---

[1] Seules les MAL de dimensions sont accompagnées du signe + ou -, afin de signifier s'il s'agit d'un surcoît ou d'une carence. Une MAL étant toujours un indice d'insatisfaction, quel que soit son signe, la MAL de classe provient de la somme des 61 valeurs MAL (indépendamment des signes algébriques) divisée par 61. La MAL de classe n'a donc pas de signe.

Tableau 3

Points de coupure de 5 niveaux d'insatisfaction
pour les MAL de dimensions

| Niveau | Points de coupure | Grandeur de l'intervalle | Interprétation | Pourcentage de dimensions (les 6 CEGEP) | % théorique (quintiles) |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 0.00 à ±0.19 | 20 pts | Insatisfaction très faible (négligeable) | 10% | 10% |
| 2 | ±0.20 à ±0.39 | 20 pts | Insatisfaction faible | 19% | 20% |
| 3 | ±0.40 à ±0.69 | 30 pts | Insatisfaction moyenne | 44% | 40% |
| 4 | ±0.70 à ±0.89 | 20 pts | Insatisfaction forte | 18% | 20% |
| 5 | ±0.90 et plus | | Insatisfaction très forte | 09% | 10% |

La même répartition en 5 niveaux fut faite également pour les MAL de dimensions, et nous avons été conduits à faire le rapprochement suivant: dans les 2 cas (MAL de professeurs et MAL de dimensions), 30% environ de nos données étaient situées au dessus de 0.70, tandis que le reste se situait en dessous. Autrement dit:

27% des dimensions et 29% des professeurs } avaient une MAL plus grande que 0.70

Par ailleurs, dans les 2 cas, 1/10 environ de nos données étaient situées au delà de 0.90. Autrement dit:

09% des dimensions et 08% des professeurs } avaient une MAL plus grande que 0.90

A partir de ces convergences, nous avons adopté le barème suivant pour l'interprétation des mesures d'insatisfaction MAL:

0.00 à 0.69 = insatisfaction NULLE, FAIBLE ou MOYENNE = 70% des données

0.70 à 0.89 = insatisfaction FORTE = 20% des données

0.90 et plus = insatisfaction TRÈS FORTE = 10% des données

Nous avons tenu à présenter au lecteur ce petit barème d'interprétation des données, afin de l'aider à faire face au barrage de MAL qui l'attend dans les chapitres 2 et 3!

6. Le contenu du PERPE-PHILO

L'introduction a déjà fait état du fait que les dimensions du PERPE-PHILO ont été choisies par un groupe de chefs de département pour faire ressortir les aspects propres à l'enseignement de la philosophie. Treize dimensions du PERPE-GÉNÉRAL ont été transplantées telles quelles d'un test à l'autre. Sur les 48 dimensions considérées comme "nouvelles", 3 proviennent du PERPE général mais ont été remaniées dans la description ou dans l'échelle, et 45 sont entièrement nouvelles.

Plutôt que d'énumérer les dimensions une à une, nous préférons renvoyer le lecteur à l'annexe A. Il y trouvera le test PERPE-PHILO dans son intégrité. Nous nous contenterons ici de présenter les sections selon lesquelles nous avons découpé le test.

Ces sections, au nombre de 7, permettent de saisir assez rapidement la diversité des aspects de la philosophie qui sont évalués, en même temps que la forte parenté de plusieurs dimensions entre elles. Nous présentons au tableau 4 la liste des sections, le nombre de dimensions contenues dans chacune, ainsi que quelques exemples de dimensions constituantes.

Ce tableau permet de voir que les 4 premières sections sont beaucoup plus spécifiques à la philosophie que les 3 dernières. Les 4 premières, en effet, ne pourraient s'appliquer à d'autres cours puisqu'il s'agit de méthode ou d'approche philosophique (section I), des textes utilisés pour l'enseignement de la

Tableau 4

Les 7 sections du PERPE-PHILO,
avec pour chacune quelques exemples de dimensions composantes

| Section | Titre | Nombre de dimensions | Exemples |
|---|---|---|---|
| 1 | Méthode philosophique | 6 | Initiation au vocabulaire philosophique<br>Spécificité des problèmes<br>Critique des positions philosophiques |
| 2 | Textes | 6 | Auteurs consultés<br>Densité des textes<br>Actualité des textes |
| 3 | Enracinement | 13 | Correspondance aux problèmes des jeunes<br>Critique du monde actuel<br>Personnalisation |
| 4 | Influence du cours | 9 | Extension des connaissances<br>Influence sur les comportements<br>Contribution à la formation personnelle |
| 5 | Le professeur | 7 | Clarté du langage<br>Objectivité<br>Culture générale |
| 6 | Présentation du contenu | 9 | Quantité de matière<br>Niveau d'abstraction<br>Synthèses |
| 7 | Versatilité pédagogique | 11 | Matériel didactique<br>Questions par le professeur<br>Travail en équipe |

philosophie (section 2), de l'enracinement de la philosophie dans l'actualité psychologique des jeunes et du monde contemporain (section 3), et de l'influence de la philosophie sur la vie intellectuelle ou affective des étudiants (section 4).

Par contre, le titre même des 3 dernières sections laisse voir qu'elles sont plus liées à l'enseignement comme tel qu'à la philosophie, puisqu'il s'agit du professeur (section 5), de la présentation formelle du contenu (section 6) et de la versatilité des techniques pédagogiques utilisées par le professeur (section 7). Disons, pour avoir une vue synthétique, que 34 dimensions (sections 1 à 4) traitent surtout du contenu, c'est-à-dire de la philosophie comme telle, tandis que 27 dimensions (sections 5 à 7) traitent surtout du contenant, c'est-à-dire des moyens et méthodes par lesquels la philosophie est véhiculée.

En terminant cette description de ce que contient le PERPE-PHILO, signalons que les sections ont été établies empiriquement. L'assemblage de ces familles de dimensions s'est opéré selon leur logique apparente et non pas à la lumière de corrélations statistiques. Les intercorrélations entre chaque dimension et toutes les autres ont été calculées à l'ordinateur, mais une première étude de ces données nous laisse voir qu'un facteur général trop envahissant empêche de délimiter statistiquement des facteurs à la fois assez nombreux et assez distincts pour être intéressants.

## 7. Objectifs du PERPE-PHILO pour l'expérimentation 1969

Les objectifs de l'expérimentation de décembre 1969 peuvent être ramenés à 3 points:

1. fournir une connaissance de l'insatisfaction des étudiants vis-à-vis des cours obligatoires de philosophie et permettre une discrimination entre les foyers d'insatisfaction pour le cours 101 et pour le cours 301;

2. procurer aux professeurs qui administraient le test un dossier personnel de résultats pouvant les aider à améliorer leur enseignement;

3. permettre au service PERPE d'évaluer ce nouveau test quant à ses caractéristiques psychométriques.

Le second objectif est atteint à l'heure actuelle puisque les professeurs impliqués ont tous reçu leur dossier personnel. Le troisième ne sera pas discuté dans ce rapport-ci mais fera plutôt l'objet d'un document de travail à caractère technique. Nous nous limiterons donc, pour le moment, à l'examen du premier objectif, l'insatisfaction étudiante en regard des cours 101 et 301.

## 8. L'échantillon de décembre 1969 pour le PERPE-PHILO

Cinq CEGEP en tout ont administré le test. Un effort particulier fut fait pour que l'échantillon comprenne des nombres égaux de classes de philo 101 et 301, ainsi que des nombres comparables de classes provenant des secteurs général et professionnel. Le tableau 5 décrit la composition de l'échantillon.

Tableau 5

Description de l'échantillon utilisé pour le PERPE-PHILO en décembre 1969

| | |
|---|---|
| CEGEP impliqués (Hull, Jonquière Maisonneuve, Ste-Foy, Sherbrooke) | 5 CEGEP |
| Collège I: Philo 101<br>Collège II: Philo 301 | 28 classes<br>28 classes |
| Secteur Général<br>Secteur Professionnel<br>Classes mixtes | 28 classes<br>21 classes<br>7 classes |
| Nombre total de classes | 56 classes |
| Nombre d'étudiants ayant répondu au questionnaire | Cours 101: 799 étud.<br>Cours 301: 783 étud. |

Cet échantillon doit être considéré comme petit, puisque le nombre de professeurs ne dépasse pas 28 en tout, et que le nombre de classes évaluées dans chaque CEGEP ne dépasse jamais 12. Il sera donc impossible de comparer les CEGEP entre eux de façon détaillée. Nous devrons au contraire regrouper les CEGEP pour tirer quelques informations des comparaisons de niveaux de cours et d'orientations.

## Chapitre II. RÉSULTATS GÉNÉRAUX

La composition de l'échantillon utilisé pour cette expérience visait à nous fournir des nombres aussi équilibrés que possible de classes 101 et 301 d'une part, et de classes d'orientation générale et professionnelle d'autre part. Aux classes d'orientation soit générale soit professionnelle se sont ajoutées quelques classes mixtes, celles-ci étant composées d'étudiants des deux types d'orientation. Nous verrons en premier lieu si des différences globales d'insatisfaction étudiante surviennent au niveau de ces regroupements.

### 1. Le cours 101 vs le cours 301

Le nombre de classes est le même pour chaque niveau: 28. L'insatisfaction moyenne de chaque niveau de cours est donnée au tableau 6.

Tableau 6

Moyennes d'insatisfaction (MAL)
pour les cours 101 et 301

| Cours | Nombre de classes | Moyenne d'insatisfaction | Ecart-type |
|---|---|---|---|
| 101 | 28 | 0.84 | 0.18 |
| 301 | 28 | 0.86 | 0.23 |
| Ensemble | 56 | 0.85 | 0.21 |

Nous pouvons constater à l'aide de ce tableau que l'insatisfaction est sensiblement la même pour les deux cours, puisque les MAL moyennes sont respectivement 0.84 et 0.86. Il est donc clair que le niveau du cours ne fait pas varier la quantité globale d'insatisfaction. Nous devrons attendre l'analyse des sections et des dimensions pour constater des distinctions entre niveaux.

A cette constatation de non-différence d'insatisfaction globale, nous ne pouvons guère qu'en ajouter une autre: ces moyennes se situent au niveau de ce que nous appelions plus haut une forte insatisfaction. Nous discuterons à la fin de ce chapitre ce que nous pouvons penser de l'ordre de grandeur de ces moyennes.

## 2. Le général vs le professionnel

Quelques classes mixtes se sont ajoutées aux classes d'orientation générale ou professionnelle de notre échantillon. Les nombres ici sont donc un peu plus disparates. Le tableau 7 nous donne un aperçu des moyennes d'insatisfaction selon l'orientation des étudiants.

Tableau 7

Moyennes d'insatisfaction pour les classes d'orientation générale, professionnelle ou mixte

| Niveau / Orientation | 101 | | 301 | | Tous | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | N | MAL | N | MAL | N | MAL |
| Général | 14 | 0.85 | 14 | 0.84 | 28 | 0.85 |
| Professionnel | 11 | 0.86 | 10 | 0.80 | 21 | 0.83 |
| Mixte | 3 | 0.68 | 4 | 1.05 | 7 | 0.89 |
| Tous | 28 | 0.84 | 28 | 0.86 | 56 | 0.85 |

Dans la troisième colonne ("Tous") nous pouvons constater que dans l'ensemble les classes du général ou du professionnel diffèrent aussi peu entre elles qu'au tableau 6 celles du 101 et du 301. De plus, ce tableau éclaire la légère différence des moyennes du 101 et du 301, car l'on voit ici l'influence des 4 classes mixtes du 301, dont la MAL moyenne de 1.05 contribue à porter à 0.86 la MAL moyenne de l'ensemble des classes du 301.

## COURS 101

Général = 14 classes
Professionnel = 11 "
Mixte = 3 "

M = 0.84

| Intervalle | Classes |
|---|---|
| 0.30–0.34 | |
| 0.35–0.39 | |
| 0.40–0.44 | |
| 0.45–0.49 | |
| 0.50–0.54 | P G |
| 0.55–0.59 | M |
| 0.60–0.64 | G |
| 0.65–0.69 | P P G |
| 0.70–0.74 | M P |
| 0.75–0.79 | M P G G |
| 0.80–0.84 | G |
| 0.85–0.89 | P |
| 0.90–0.94 | P P G G |
| 0.95–0.99 | P G G G G |
| 1.00–1.04 | G |
| 1.05–1.09 | |
| 1.10–1.14 | |
| 1.15–1.19 | G |
| 1.20–1.24 | P P |
| 1.25–1.29 | |
| 1.30–1.34 | |
| 1.35–1.39 | |

## COURS 301

Général = 14 classes
Professionnel = 10 "
Mixte = 4 "

M = 0.86

| Intervalle | Classes |
|---|---|
| 0.30–0.34 | G |
| 0.35–0.39 | |
| 0.40–0.44 | P |
| 0.45–0.49 | |
| 0.50–0.54 | P |
| 0.55–0.59 | |
| 0.60–0.64 | |
| 0.65–0.69 | G G |
| 0.70–0.74 | M P P |
| 0.75–0.79 | G G G |
| 0.80–0.84 | G |
| 0.85–0.89 | P P P G G G |
| 0.90–0.94 | |
| 0.95–0.99 | P G G |
| 1.00–1.04 | M |
| 1.05–1.09 | P P G |
| 1.10–1.14 | |
| 1.15–1.19 | |
| 1.20–1.24 | M |
| 1.25–1.29 | M |
| 1.30–1.34 | |
| 1.35–1.39 | G |

Figure 2.- DISTRIBUTION DES MAL des classes générales, professionnelles et mixtes des cours 101 et 301.

Les classes mixtes sont en bien trop petit nombre (3 pour le 101 et 4 pour le 301) pour que nous puissions faire une hypothèse sur la satisfaction ou l'insatisfaction étudiante dans ces cours. Les différences que nous obtenons ici entre les classes mixtes 101 et 301, ou entre classes mixtes et celles d'orientation générale ou professionnelle, peuvent être uniquement liées aux professeurs qui donnent ces cours, plutôt qu'au caractère mixte de l'enseignement.

La figure 2 illustre la distribution des classes du 101 et du 301 selon les cotes globales d'insatisfaction de chaque professeur. Les lettres G, P et M servent à identifier les classes générales, professionnelles et mixtes. Nous pouvons constater que les classes du 101 sont moins étalées sur l'échelle des MAL que celles du 301; celles du 101 vont de 0.50 à 1.24, alors que celles du 301 sont de 0.30 à 1.39. Les nombres en cause, 28 classes par niveau, sont trop restreints pour que nous puissions même nous demander si le cours 301 facilite davantage les différences professorales. Cette figure nous permet néanmoins de remarquer que toutes proportions gardées, les classes générales et professionnelles sont distribuées l'une et l'autre de façon symétrique autour des moyennes.

Malheureusement nous ne pourrons approfondir l'effet de la variable "orientation" pour chaque dimension du test, puisque nous n'avons pas encore les analyses mécanographiques nécessaires. Tenons à l'esprit cependant que les deux catégories d'étudiants peuvent possiblement différer sur quelques dimensions, même s'ils fournissent des moyennes globales d'insatisfaction presqu'identiques.

3. Les distinctions entre les CEGEP

Nous nous aventurons en terrain précaire lorsque nous parlons de distinction entre CEGEP, parce que la MAL moyenne d'un CEGEP, ou du département de philosophie d'un CEGEP, est susceptible d'être interprétée comme un indice de la compétence des professeurs qui ont participé à l'expérimentation. Nous croyons qu'une telle interprétation serait fausse, parce que le jeu des variables qui influencent les perceptions étudiantes, et par conséquent les MAL, est encore inconnu. Nous faisons allusion à des variables telles que le sexe et le milieu socio-économique de l'étudiant, la grandeur du groupe-classe, ou encore les années d'expérience ou la formation pédagogique du professeur.

Tableau 8

MAL moyennes, inférieures et supérieures de chaque CEGEP participant

| CEGEP* | plus petite MAL | plus grosse MAL | MAL moyenne |
|---|---|---|---|
| A | 0.65 | 1.26 | 0.98 |
| B | 0.32 | 0.93 | 0.72 |
| C | 0.50 | 1.06 | 0.83 |
| D | 0.53 | 0.99 | 0.78 |
| E | 0.53 | 1.39 | 0.97 |

* Les codes donnés ici n'ont aucune parenté avec les codes utilisés dans le Rapport Inter-CEGEP, publié en juin '70 par le service PERPE.

Cependant, malgré ces réserves, nous présentons au tableau 8 la MAL moyenne et les MAL extrêmes des CEGEP participants, sans les identifier, afin de laisser voir que des groupes distincts de professeurs peuvent susciter des taux variés d'insatisfaction étudiante. La constatation d'une diversité possible des MAL moyennes, d'un CEGEP à l'autre, devrait encourager les départements dont les membres sont animés par l'objectif commun d'améliorer la perception locale de leur discipline, à songer à une utilisation de groupe du test PERPE. Une telle utilisation, cela va de soi, devrait reposer sur un très grand degré de confiance mutuelle et sur un consentement réellement volontaire. Nous croyons que là où de telles conditions se réalisent, un département peut bénéficier d'une mise au point de la perception de sa discipline dans le CEGEP local.

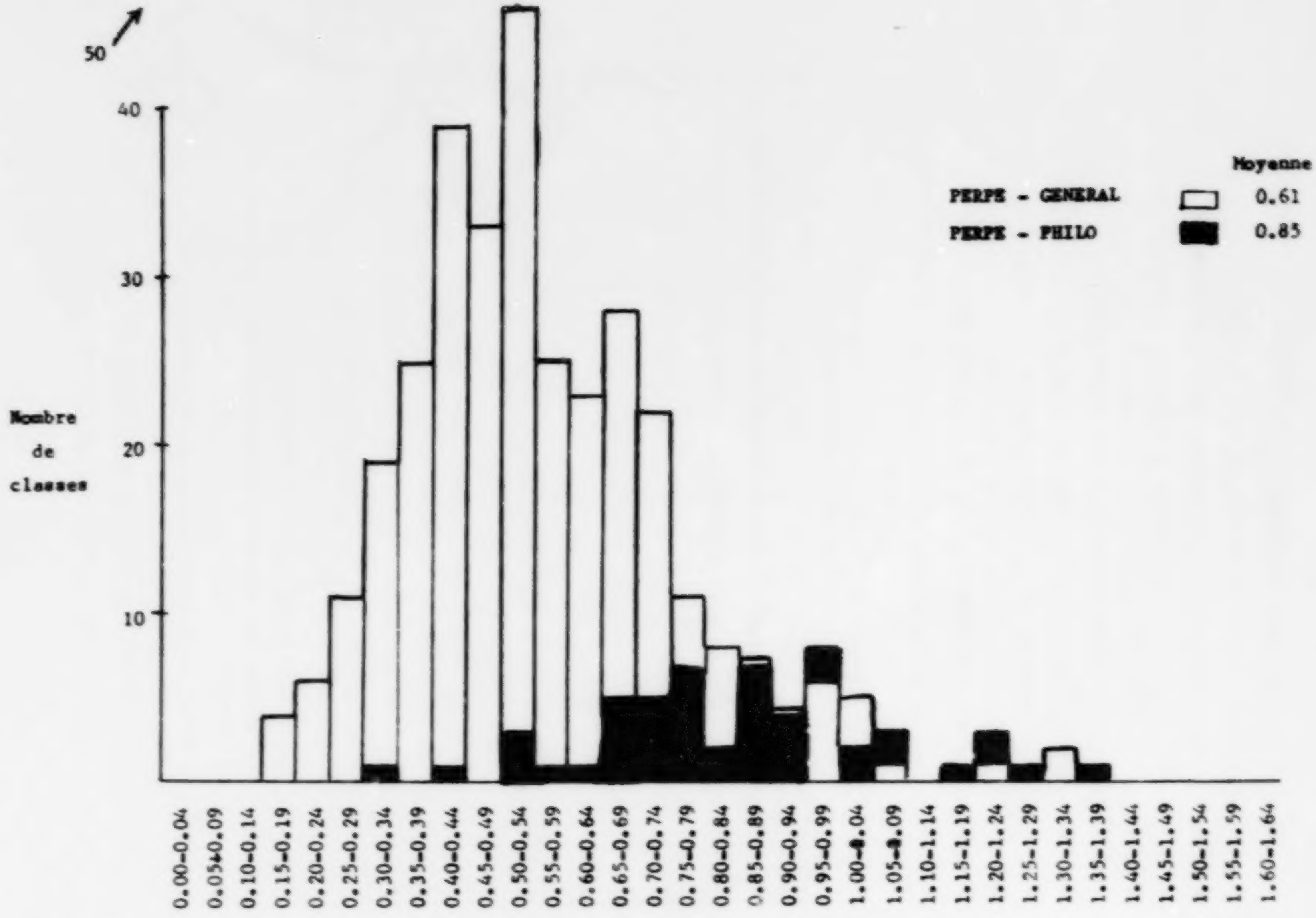


Figure 3.- Cotes d'insatisfaction (MAL) des 326 classes du PERPE général et des 56 classes du PERPE-PHILO.

## 4. Le niveau global d'insatisfaction

Puisque les résultats de l'expérimentation du PERPE-général en mars '69 fournissent un terme de référence pour le PERPE-PHILO, il est naturel de vouloir comparer l'insatisfaction mesurée par l'un et l'autre instrument. La discussion du niveau d'insatisfaction soulevée par le PERPE-PHILO s'impose d'autant plus que les moyennes, aussi bien pour le général (MAL = 0.85) et le professionnel (MAL = 0.83) que pour le 101 (MAL = 0.84) et le 301 (MAL = 0.86) ou le test dans son ensemble (MAL = 0.85), se situent toutes à l'intérieur du niveau caractérisé au chapitre 1 de la façon suivante:

0.70 à 0.89: insatisfaction FORTE.

### a) L'insatisfaction globale en mars 1969 et en décembre 1969

Non contents de comparer l'insatisfaction globale du PERPE-PHILO à celle du PERPE général, nous avons extrait, de l'échantillon de mars (326

Tableau 9

Moyennes d'insatisfaction (MAL) obtenues en mars et décembre '69

| | MAL |
|---|---|
| PERPE-général, mars '69 | 0.61 * |
| PERPE-général, philo seulement | 0.62 |
| PERPE-PHILO, décembre '69 | 0.85 |

* Il s'agit des MAL de professeurs et non des MAL de dimensions.

classes), les 49 classes de philosophie et avons établi l'insatisfaction moyenne pour la philosophie en mars '69. Le tableau 9 nous permet de comparer les moyennes obtenues dans chaque cas.

Comme nous pouvons le constater, le groupe des professeurs de philosophie, en mars '69, obtenait une moyenne tout à fait comparable à celle de l'ensemble des professeurs. En décembre, pourtant, l'insatisfaction globale en philosophie n'est plus moyenne (0.62) mais forte (0.85). Les groupes-classes de ces professeurs sont-ils exceptionnellement moins satisfaits que ceux des 326 professeurs évalués en mars, ou devrons-nous songer que le PERPE-PHILO est différent et que les résultats sont en eux-mêmes peu comparables?

Afin de comparer non seulement la moyenne mais aussi la distribution des professeurs de l'échantillon de mars avec celle des professeurs du PERPE-PHILO, nous avons dressé l'une et l'autre en figures superposées. Ainsi la figure 3 (p. 22) permet-elle de voir comment se situe chaque groupe l'un par rapport à l'autre.

Les professeurs de philosophie, en décembre '69, ne dépassent pas, si ce n'est par un intervalle, la distribution des professeurs de mars '69. De plus, certains professeurs obtiennent, même avec le PERPE-PHILO, des MAL inférieures à la moyenne (0.61) du PERPE-général. Nous ne sommes donc pas aux prises, dans le PERPE-PHILO, avec des évaluations de nature étrangère à celles que nous connaissions déjà. Ce dont nous sommes en droit de nous surprendre, c'est la concentration des professeurs du PERPE-PHILO vers l'extrémité de l'échelle où sont situées les MAL les plus élevées de mars '69. Une idée plus claire de cette concentration nous est communiquée par le tableau 10, au moyen des pourcentages de profs[1] du PERPE-PHILO situés aux 5 niveaux établis pour les profs de mars '69. Selon ce tableau, 78.5% des professeurs du PERPE-PHILO ont une MAL de 0.70 ou plus (niveaux 4 et 5) contre 29% seulement des professeurs du PERPE-général!

1. L'échantillon du PERPE-PHILO contient 28 professeurs à 2 classes chacun, mais ce sont les 56 MAL de profs qui sont discutées ici.

Tableau 10

Distribution des MAL des professeurs du PERPE-PHILO selon les 5 niveaux d'insatisfaction établis pour l'échantillon du PERPE-général

| Niveau | Caractérisation | Limite des niveaux | PERPE général | PERPE PHILO |
|---|---|---|---|---|
| 1 | Groupes-classes très légèrement insatisfaits | 0.10 - 0.29 | 06% | 0 |
| 2 | Groupes-classes légèrement insatisfaits | 0.30 - 0.49 | 25% | 3% |
| 3 | Groupes-classes moyennement insatisfaits | 0.50 - 0.69 | 39% | 18% |
| 4 | Groupes-classes nettement insatisfaits | 0.70 - 0.89 | 21% | 37% |
| 5 | Groupes-classes très insatisfaits | 0.90 et plus | 08% | 41% |
| | Total | | 99% | 99% |

Ainsi, même si les évaluations n'ont rien de radicalement nouveau, comme le laisse paraître la figure 3, le tableau 10 nous incline à croire qu'il y a autre chose en cause qu'un simple hasard d'échantillonnage. Il est bien improbable en effet qu'une cinquantaine de professeurs de philosophie, évaluée en mars, fournissent des résultats si différents de ceux d'une autre cinquantaine, évaluée en décembre, seulement à cause d'un hasard d'échantillonnage.

Par conséquent, nous devons songer à l'une des alternatives suivantes: ou bien les tests sont forts différents l'un de l'autre, ou bien l'insatisfaction a monté considérablement, dans la population étudiante, d'une année académique (1968-69) à l'autre (1969-70).

Pourquoi serions-nous en droit de supposer que les tests sont différents? Parce que les contenus ne visent pas le même ordre de réalité.

Tableau 11

Moyennes d'insatisfaction des professeurs de philosophie
pour les sections du PERPE-Général (mars '69)

| Section | Encadrement | Versatilité | Charisme | Altérocentrisme | Climat | Disponibilité | Global* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| MAL | 0.46 | 0.63 | 0.66 | 0.63 | 0.33 | 0.73 | 0.56 |

(sous Climat) la plus basse moyenne de section

Tableau 12

Moyennes d'insatisfaction des professeurs de philosophie
pour les sections du PERPE-PHILO (déc. '69)

| Section / MAL | Méthode philosoph. | Textes | Enracinement | Influence du cours | Le professeur | Présentation du contenu | Versatilité pédag. | Global* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 101 | 0.64 | 0.74 | 0.95 | 0.92 | 0.58 | 0.72 | 0.80 | 0.79 |
| 301 | 0.55 | 0.69 | 0.96 | 0.92 | 0.72 | 0.71 | 0.90 | 0.81 |

(sous Enracinement et Influence du cours) les 4 moyennes de section les plus élevées

* Ces MAL globales, provenant des MAL de dimensions et non des MAL de professeurs comme au tableau 8, sont réduites par l'annulation de toutes les MAL de signe divergent à celui de la majorité.

Les dimensions du PERPE-général sont applicables à tout cours et à toute matière, mais ils ne vont pas au delà des qualités formelles de présentation de la matière: structuration du cours, synthèses, etc. Le PERPE-PHILO, par contre, s'attache à tous les aspects spécifiques de la matière "philosophie"; il contient surtout, comme son nom l'indique, des aspects propres à l'enseignement de la philosophie. Si les aspects propres à la philosophie s'avèrent être insatisfaisants, nous pourrons faire l'hypothèse que l'insatisfaction à l'égard de la philosophie avait pu exister même en mars, mais qu'elle n'avait pas été captée par l'instrument trop général qu'est le test PERPE-général.

Nous utiliserons les sections du PERPE-PHILO pour vérifier à quel point la spécificité du test est la cause. Comme en témoigne la description des sections faite au chapitre 1, celles-ci ne sont pas toutes également apparentées à la spécificité de la philosophie; seules les 4 premières sections sont liées au contenu du cours, tandis que les 3 dernières sont liées au contenant: le professeur, la présentation du cours et la versatilité pédagogique.

Vous trouverez aux tableaux 11 et 12 les moyennes d'insatisfaction des professeurs de philo selon les sections du PERPE-général (tableau 11) et selon les sections du PERPE-PHILO (tableau 12). Au PERPE-général, les moyennes de section s'échelonnent entre 0.33 et 0.73, tandis qu'au PERPE-PHILO elles vont de 0.55 à 0.96. Sept des moyennes de section du PERPE-PHILO sont inférieures à la cote supérieure (0.73) du PERPE-général.

Il s'agit de "Méthode philosophique": 0.64 et 0.55; "Textes" (cours 301): 0.69; "Le professeur": 0.58 et 0.72; et "Présentation du contenu": 0.72 et 0.71. Les deux échelles de moyennes de section se recouvrent donc partiellement, et les moyennes de section extrêmes (les plus basses de l'une et les plus hautes de l'autre) méritent quelque réflexion.

La section Climat du PERPE-général représente la plus basse moyenne de section pour l'ensemble des 2 tests: 0.33, et les dimensions qui la composent peuvent être considérées comme réellement satisfaisantes. Or, une seule des 10 dimensions de cette section est demeurée dans le PERPE-PHILO (objectivité); les 9 autres n'y entrent pas, ce qui équivaut à dire que les aspects les plus satisfaisants en mars '69 n'ont pas fait partie de l'évaluation en décembre '69.

La section Encadrement du PERPE-général obtient la seconde plus basse moyenne pour l'ensemble des 2 tests: 0.46. Sur les 12 dimensions de cette section, 3 ont été transposées dans le PERPE-PHILO; de nouveau, plusieurs des aspects les plus satisfaisants du PERPE-général ne sont pas évalués dans le PERPE-PHILO.

Lorsque nous tentons de comprendre pourquoi l'insatisfaction est plus grande dans le PERPE-PHILO, nous devons donc tenir compte du fait que 18 des dimensions parmi les plus satisfaisantes du PERPE-général n'y apparaissent pas.

Par contre, les nouvelles dimensions créées pour le PERPE-PHILO représentaient justement des dimensions de la philosophie à propos desquelles les chefs de département se posaient des questions ou exprimaient de l'inquiétude: ils cherchaient précisément à déceler les zones d'insatisfaction majeure!

Si l'on en juge par les sections "Enracinement" et "Influence du cours" du PERPE-PHILO, il semble qu'une partie de ces inquiétudes aient été confirmées. Ces sections, avec des MAL allant de 0.92 à 0.96, sont les plus insatisfaisantes pour l'ensemble des deux tests. Aucune des 21 dimensions de ces deux sections n'était présente dans le PERPE-général, car elles évaluent toutes des aspects étroitement spécifiques à la philosophie. Puisque ces deux familles de dimensions établissent des moyennes si élevées, ce sont elles surtout qui font en sorte que la moyenne globale des dimensions du PERPE-PHILO atteint 0.79 au 101 et 0.81 au 301, contre 0.56 seulement pour les dimensions du PERPE-général.

Nous devons reconnaître que la spécificité du PERPE-PHILO constitue un important facteur de la forte insatisfaction mesurée par ce test. Cette spécificité joue cependant de façon différentielle d'une section à l'autre du test, puisque les sections "Méthode philosophique" et "Textes", spécifiques elles aussi, soulèvent des taux d'insatisfaction tout à fait comparables à ceux du PERPE-général.

Tableau 13

Comparaison de mesures obtenues
pour 13 dimensions communes en mars '69 et en décembre '69

| | Réalité | Attentes | Insatisfaction |
|---|---|---|---|
| Mars 1969, Philo seulement | 3.23 | 3.85 | 0.55 |
| Déc. 1969, Philo 101 | 3.13 | 3.89 | 0.66 |
| Déc. 1969, Philo 301 | 3.03 | 3.85 | 0.78 |

Cependant nous ne croyons pas qu'il faille écarter la possibilité qu'une augmentation de l'insatisfaction étudiante soit partiellement responsable des moyennes élevées du PERPE-PHILO. Nous sommes en mesure d'explorer cette question, puisqu'il se trouve que 13 dimensions du PERPE-général ont été transplantées telles quelles dans le PERPE-PHILO, sans retouche aucune quant à la formulation ou aux échelles. Si la nature des dimensions propres au PERPE-PHILO est seule en cause, nous devrions être en mesure d'obtenir, pour ces 13 dimensions communes, des résultats comparables en mars et en décembre. Nous avons donc isolé ces 13 dimensions dans chacun des tests; en mars nous n'avons retenu que les 49 classes de philosophie, et en décembre nous avons fait des calculs séparés pour le 101 et le 301. Les diverses moyennes de réalité, d'attentes et d'insatisfaction sont présentées au tableau 13.

Comme on le remarque à la colonne intitulée "Insatisfaction", la MAL moyenne est passée de 0.55 en mars à 0.66 et à 0.78 en décembre, pour cette série de 13 dimensions identiques. Nous sommes en mesure de voir comment l'insatisfaction a augmenté, puisque la colonne intitulée "Attentes" montre clairement que le niveau des attentes a peu varié, tandis que les moyennes d'évaluation de la réalité (colonne "Réalité") ont baissé.

Il semble donc, dans l'ensemble, que l'évaluation du comportement des professeurs soit devenue plus sévère.

L'hypothèse d'une augmentation de l'insatisfaction étudiante est d'autre part soutenue par les considérations suivantes: les deux tests contiennent une section "Versatilité" qui mesure en quelque sorte l'insatisfaction face au répertoire des techniques pédagogiques utilisées par le professeur. Bien que cinq dimensions seulement soient communes à ces 2 sections de même nom, la mesure globale de la Versatilité des professeurs est celle qui offre le plus de parenté entre les 2 tests. Pourtant l'insatisfaction moyenne passe de 0.63 en mars à 0.80 et 0.90 en décembre (tableaux 11 et 12).

L'évaluation du professeur (Patience, Objectivité, Justice, Climat détendu, Discipline, etc.) dans la section "Climat" du PERPE-général révèle une insatisfaction bien moins grande en mars (0.33) qu'en décembre (0.58 et 0.72 pour la section "Professeur"). Ici encore, pour une section qui est dans chaque cas la moins insatisfaisante de chaque test, le niveau s'est considérablement déplacé.

Nous venons de voir qu'en comparant soit des dimensions identiques d'un test à l'autre, soit les sections quelque peu apparentées mesurant la pédagogie et le professeur, nous obtenons des indices d'une insatisfaction plus grande en décembre '69 qu'en mars. Cette augmentation peut être réelle ou fictive. Elle serait réelle si les étudiants étaient effectivement devenus plus exigeants et plus critiques vis-à-vis leurs professeurs et la pédagogie. Dans ce cas, le niveau d'insatisfaction du PERPE-PHILO pourrait être lié autant ou plus à l'évolution du milieu étudiant qu'aux attitudes envers la philosophie comme telle.

L'augmentation de l'insatisfaction envers le professeur et la pédagogie pourrait toutefois n'être que fictive, si l'on envisage la possibilité que les mesures de ces deux types de réalité aient été contaminées par l'insatisfaction éprouvée en regard de l'"Enracinement" et de l'"Influence" de la philosophie. Il est en effet plausible que l'insatisfaction réelle, éprouvée sur certaines dimensions, biaise et hausse les mesures de dimensions voisines. Dans ce cas l'insatisfaction envers le professeur ou la pédagogie aurait pu demeurer stable en réalité, mais avoir été haussée par un artifice de contamination.

Il n'est pas facile de trancher la question, car deux arguments peuvent encore être avancés, l'un en faveur d'une augmentation réelle d'insatisfaction, l'autre en faveur d'une augmentation par contamination. L'augmentation paraît réelle si nous examinons le cas de la deuxième et de la troisième dimension du PERPE-PHILO: elles offrent l'avantage d'être communes aux deux tests et d'échapper au phénomène de contamination, puisqu'elles sont placées au tout début du PERPE-PHILO. Voici les mesures d'insatisfaction pour ces 2 dimensions, en mars et en décembre:

| | MAL: mars | MAL: décembre | |
|---|---|---|---|
| | | 101 | 301 |
| 2. Approche pédagogique | -0.20 | -0.27 | -0.48 |
| 3. Matériel didactique | -1.42 | -2.35 | -2.18 |

L'on voit que l'insatisfaction a bel et bien augmenté, avant même que les dimensions d'"Enracinement" ou d'"Influence" aient pu biaiser artificiellement les mesures.

Par contre, le phénomène de contamination est peut-être plus large qu'un simple effet de voisinage des dimensions. La contamination peut

provenir d'une attitude négative au départ vis-à-vis la philosophie. Entre mars et décembre 1969, l'enseignement de la philosophie a pu être discuté ou même parfois mis en cause par les étudiants. Ceux qui ont participé à l'évaluation de décembre '69 ont pu réaliser que le test leur fournissait l'occasion non seulement d'évaluer la personne de leur professeur mais aussi celle de se prononcer sur la philosophie comme telle ou en tant que cours commun obligatoire. Toutes les dimensions, même les premières du test, auraient pu souffrir de cette attitude. Il est entendu que cette "attitude" demeure du domaine de l'hypothèse.

Au terme de cette discussion, nous estimons qu'il est impossible de trancher le débat avec certitude. Personnellement, l'auteur estime qu'il est important de ne pas conclure trop hâtivement à une insatisfaction spécialement dirigée contre la philosophie, puisque la hausse d'insatisfaction dès le début du test peut provenir autant d'un changement généralisé chez les étudiants que d'une attitude sélective envers la philosophie.

Rien cependant n'atténue le fait que l'insatisfaction est sélective à l'intérieur du test, puisqu'elle varie d'une section à l'autre du test, et que les sections "Enracinement" et "Influence" constituent de nets foyers de plus grande insatisfaction.

Le chapitre suivant nous permettra de voir si l'analyse de chaque section est apte à nous fournir des précisions additionnelles.

## Chapitre III. LES SECTIONS DU PERPE-PHILO

Afin de rendre aussi claire que possible la discussion des sections du test et des dimensions propres à chacune, nous adopterons un mode uniforme de présentation des résultats. Au début de chaque section, nous donnerons un tableau synthétique contenant les moyennes d'insatisfaction (MAL), de réalité (MA) et d'attentes (MB) de chaque dimension de la section, ainsi que les moyennes d'insatisfaction pour la section en entier. Les données pertinentes aux cours 101 et 301 seront toujours séparées, mais présentées côte à côte pour faciliter la comparaison.

Les commentaires porteront surtout sur l'insatisfaction, puisqu'il s'agit là d'une vue synthétique des perceptions qui tient compte à la fois de la réalité et des attentes. L'examen préalable des données nous porte à croire que trois en-têtes nous permettront de couvrir adéquatement les renseignements les plus intéressants de chaque section. Ce sont

a) l'insatisfaction la plus forte

b) l'insatisfaction la plus faible

c) disparité(s) entre le 101 et le 301

Nous reprendrons donc ces en-têtes à propos de chacune des sections. A la fin du chapitre, nous examinerons l'ensemble des moyennes de sections, ce qui nous fournira une vision générale de l'insatisfaction étudiante dans les cours de philosophie.

Signalons en outre que nous nous attachons à faire ressortir les résultats les plus clairs ou la cohérence de certains résultats entre eux. Il s'agit beaucoup plus d'une présentation des données que d'un texte

interprétatif qui mette en relation les réactions étudiantes et la réalité concrète de l'enseignement de la philosophie. Pour notre part, nous n'avons accès qu'aux perceptions étudiantes vis-à-vis la philosophie. Seul un spécialiste de l'enseignement de la philosophie dans le milieu collégial est à même d'interpréter les perceptions étudiantes à la lumière de ce qui se passe en réalité.

Section I. MÉTHODE PHILOSOPHIQUE (6 dimensions)

| | | INSATISFACTION | | RÉALITÉ | | ATTENTES | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Dim. | Titre | MAL 101 | MAL 301 | MA 101 | MA 301 | MB 101 | MB 301 |
| 23 | Initiation au vocab. phil. | -0.73 | -0.43 | 2.28 | 2.31 | 2.83 | 2.65 |
| 24 | Initiation à la méthode phil. | -0.66 | -0.80 | 3.07 | 2.73 | 3.73 | 3.51 |
| 25 | Spécificité des problèmes | -0.27 | -0.06 | 3.09 | 3.20 | 3.28 | 3.21 |
| 26 | Spécificité des points de vue | -0.58 | -0.60 | 2.77 | 2.79 | 3.30 | 3.32 |
| 27 | Informations sur div. positions | -0.74 | -0.61 | 3.29 | 3.34 | 3.88 | 3.84 |
| 28 | Critique des positions phil. | -0.88 | -0.80 | 2.76 | 2.94 | 3.64 | 3.69 |
| | Moyenne des valeurs absolues | 0.64 | 0.55 | | | | |

a) L'insatisfaction la plus forte

Nous pouvons loger à cette enseigne la dimension 28, Critique des positions philosophiques, à la fois pour le 101 et le 301. Dans les 2 cours les étudiants estiment que cette critique manque assez sérieusement (MAL = -0.88 et -0.80). En nous référant à l'échelle d'évaluation de cette dimension (voir la copie ci-jointe du test), nous pouvons voir que la fréquence réelle est jugée inférieure à "3.critique OCCASIONNELLE" (MA = 2.76 et 2.94), tandis que la fréquence souhaitée (MB = 3.64 et 3.69) est située entre "occasionnelle" et "fréquente".

Nous pouvons ajouter, sous l'étiquette "Insatisfaction la plus forte", la dimension 24. Initiation à la méthode philosophique, mais pour le cours 301 seulement. Les étudiants du 301 souhaitent que leur initiation à la méthode philosophique se situe à mi-chemin entre "partielle" et "poussée", alors qu'en réalité celle qu'ils obtiennent est moins que partielle. Par contre, les étudiants du 101 laissent voir qu'ils reçoivent plus cette initiation, et leur insatisfaction est légèrement moindre.

b) L'insatisfaction la plus faible

Une dimension ressort plus que les autres ici: la dim. 25. Spécificité des problèmes. L'insatisfaction sur cet aspect est la plus faible de toute la section pour les 2 cours. Les problèmes étudiés sont "occasionnellement spécifiques à la philosophie", ce qui correspond aux attentes des étudiants.

c) Disparité(s) entre le 101 et le 301

La dimension qui ressort ici est la 23. Initiation au vocabulaire philosophique. L'insatisfaction est plus élevée dans le 101 que dans le 301, parce qu'à la fois l'évaluation de la réalité est plus basse et les attentes sont plus élevées dans le 101. Les étudiants du 101 jugent que les professeurs insistent trop peu, en général, sur l'initiation au vocabulaire philosophique.

c) L'insatisfaction globale pour la section

Les moyennes d'insatisfaction étant respectivement 0,64 pour le 101 et de 0.55 pour le 301, nous pouvons dire qu'il s'agit d'une insatisfaction plutôt MOYENNE. Il est clair que les étudiants n'indiquent pas de mécontentement massif à l'égard de la plupart des approches à la philosophie mentionnées

dans cette section. Remarquons toutefois que les étudiants du 101, dans l'ensemble, sont légèrement plus insatisfaits que ceux du 301.

e) Les différences entre professeurs

Bien que la mesure des variations entre professeurs (écart-type), quant à l'insatisfaction soulevée, ne soit pas indiquée dans le tableau de section, nous tenons à signaler que pour la dim. 27. Informations sur diverses positions, les professeurs soulèvent des taux d'insatisfaction très variés, en fonction surtout de mesures de comportement également très variées. Les professeurs paraissent donc plutôt individualistes quant à la fréquence des informations qu'ils donnent sur diverses positions. Les étudiants sont d'autant plus insatisfaits que ces informations sont rares!

Section II. TEXTES (6 dimensions)

| | | INSATISFACTION | | REALITE | | ATTENTES | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Dim. | Titre | MAL 101 | MAL 301 | MA 101 | MA 301 | MB 101 | MB 301 |
| 04 | Quantité d'informations écrites | -0.30 | -0.20 | 3.17 | 2.99 | 3.36 | 3.16 |
| 05 | Types de textes | +0.72 | +0.67 | 4.09 | 3.93 | 3.45 | 3.29 |
| 06 | Auteurs consultés | -0.70 | -0.45 | 3.06 | 3.53 | 3.62 | 3.82 |
| 07 | Clarté des textes | -1.19 | -1.35 | 2.79 | 2.74 | 3.99 | 4.09 |
| 08 | Densité des textes | +0.51 | +0.61 | 3.39 | 3.38 | 3.01 | 2.94 |
| 09 | Actualité des textes | -1.01 | -0.89 | 3.35 | 3.49 | 4.33 | 4.39 |
| | Moyenne des valeurs absolues | 0.74 | 0.69 | | | | |

a) L'insatisfaction la plus forte

La dimension 7. Clarté des textes domine particulièrement le tableau pour ce qui est d'une forte insatisfaction. L'évaluation de la réalité est semblable au 101 et au 301; les textes utilisés au cours sont un peu plus

qu'occasionnellement obscurs (MA = 2.79 et 2.74), alors que les 2 niveaux souhaitent qu'ils ne soient obscurs que rarement (MB = 3.99 et 4.09).

Les textes donc, sont trop obscurs, et de plus les étudiants estiment qu'ils manquent aussi d'actualité; la dimension 9. Actualité des textes, soulève une très forte insatisfaction (MAL = -1.01) au niveau 101 et une insatisfaction un peu moindre (MAL = -0.89) au niveau 301. Remarquons que les attentes (MB = 4.33 et 4.39) sont parmi les 5 ou 6 plus exigeantes de l'ensemble du test, puisque les moyennes expriment une demande pour des textes à mi-chemin entre souvent et très souvent actuels.

b) L'insatisfaction la plus faible

La dimension 4. Quantité d'information écrite soulève, dans cette section, le moins d'insatisfaction (MAL = -0.30 et -0.20). La quantité d'information écrite, désirée et reçue, est moyenne.

c) Disparité(s) entre le 101 et le 301

Sur cet aspect, seule la dimension 6. Auteurs consultés se fait remarquer par l'insatisfaction bien moindre éprouvée par les classes du 301 (MAL = -0.45) par comparaison à celles du 101 (MAL = -0.70). La différence provient surtout d'une évaluation plus basse de la réalité dans le 101; ils estiment qu'on leur présente un partage égal d'auteurs contemporains et non-contemporains (MA = 3.06), alors que leurs attentes (MB = 3.62) se situent plus près du point "4.PLUS SOUVENT contemporains" de l'échelle de mesure.

d) Deux dimensions où l'insatisfaction indique un surcroît

Les dimensions 5. Types de textes et 8. Densité des textes sont caractérisées par une insatisfaction dont le signe est positif; + 0.72 et +0.67 pour la dim. 5; +0.51 et +0.61 pour la dim. 8. Nous portons à l'attention

du lecteur qu'une insatisfaction "positive" est une insatisfaction au même titre que celle qui est accompagnée du signe "-". L'orientation différente de l'échelle est surtout responsable du changement de signe. Dans les 2 cas qui nous occupent ici, l'insatisfaction étudiante signifie qu'ils ont un peu trop de textes philosophiques et que les textes sont un peu trop denses par rapport à leurs attentes. Il est à signaler que l'insatisfaction n'est que moyenne pour ces 2 dimentions, pour l'un et l'autre niveau.

e) <u>L'insatisfaction globale pour la section</u>

Signalons que l'insatisfaction quant aux textes proposés pour l'étude de la philosophie est légèrement plus grande que l'insatisfaction quant à la méthode philosophique. Pour ces deux sections, le 101 est plus insatisfait que le 301.

Le fait que les professeurs du 301 soient plus satisfaisants pour les questions de méthode et de textes est peut-être lié au contenu de leurs cours. Selon l'Annuaire de l'Enseignement Collégial[1], les questions à l'étude dans le 301 doivent graviter autour de "l'originalité de la condition humaine", tandis que le programme du 101 recommande l'étude du mode de réflexion propre à la philosophie ainsi qu'une "recherche et position des questions fondamentales de la réflexion humaine". Puisque les étudiants du 101 en sont à leur premier contact avec la philosophie, il est bien possible que leurs professeurs soient portés à leur faire découvrir les grands maîtres de la philosophie, contrecarrant quelque peu leurs attentes pour des textes pas trop philosophiques, plutôt contemporains et souvent actuels.

---

1. Annuaire de l'Enseignement Collégial, 1969, pp. 132-133.

Section III. <u>ENRACINEMENT (13 dimensions)</u>

| Dim. | Titre | INSATISFACTION MAL 101 | INSATISFACTION MAL 301 | RÉALITÉ MA 101 | RÉALITÉ MA 301 | ATTENTES MB 101 | ATTENTES MB 301 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 17 | Correspondance aux prob. des jeunes | -1.24 | -1.11 | 2.91 | 3.12 | 4.15 | 4.23 |
| 18 | Corr. à l'expérience vécue | -1.42 | -1.34 | 2.67 | 2.87 | 4.09 | 4.22 |
| 19 | Corr. à l'orient. professionnelle | -1.45 | -1.53 | 2.30 | 2.27 | 3.75 | 3.81 |
| 20 | Corr. aux problèmes personnels | -1.34 | -1.19 | 2.38 | 2.74 | 3.73 | 3.89 |
| 21 | Prob. de l'indiv. & de l'humanité | +0.50 | +0.44 | 3.64 | 3.59 | 3.18 | 3.19 |
| 22 | Nouveauté des problèmes | -0.72 | -0.82 | 2.94 | 2.78 | 3.60 | 3.53 |
| 29 | Critique du monde actuel | -1.00 | -1.09 | 2.89 | 2.75 | 3.84 | 3.78 |
| 30 | Proposition d'idées positives | -0.91 | -0.94 | 2.82 | 2.82 | 3.70 | 3.75 |
| 31 | Implications humaines | -0.69 | -0.70 | 3.54 | 3.59 | 4.18 | 4.26 |
| 32 | Solutions concrètes | +0.45 | +0.62 | 3.21 | 3.18 | 2.91 | 2.97 |
| 33 | Types de réponses | -0.77 | -0.47 | 2.43 | 2.51 | 3.09 | 2.91 |
| 46 | Personnalisation | -0.94 | -1.26 | 2.96 | 2.80 | 3.90 | 3.92 |
| 47 | Actualisation du cours | -0.92 | -1.04 | 3.21 | 3.07 | 4.14 | 4.12 |
| | Moyenne des valeurs absolues | 0.95 | 0.96 | | | | |

Espérons que la lecture des titres des 13 dimensions justifiera suffisamment le titre donné à la section! L'implication est double; il s'agit de l'enracinement de la philosophie soit dans la vie personnelle de l'étudiant (dim. 17, 18, 19, 20, 31, 46), soit dans le concret de façon plus générale (dim. 21, 22, 29, 30, 32, 33, 47).

a) <u>L'insatisfaction la plus forte</u>

Nous retenons à ce titre le bloc des dimensions 17 à 20, dont les MAL sont toutes, dans le 101 comme dans le 301, au delà de 1.11! Ces 4 dimensions indiquent globalement que la philosophie correspond moins que

souhaité aux problèmes, à l'expérience ou à l'orientation. Si nous considérons les mesures de réalité, la philosophie correspond moins que partiellement à l'une ou l'autre des préoccupations en cause. Par contre, les attentes sont définies ainsi: les étudiants souhaitent une correspondance plus qu'étroite entre la philosophie et les problèmes propres aux jeunes ou l'expérience vécue, tandis qu'ils se contenteraient d'une correspondance légèrement moins étroite entre la philosophie et les problèmes personnels ou l'orientation professionnelle.

Sans vouloir inclure toute la section sous l'en-tête actuel d'"insatisfaction la plus forte", nous pouvons difficilement passer sous silence deux couples additionnels de dimensions dont l'insatisfaction est aussi très élevée. Ceci porte à 8 sur 13 les dimensions envisagées sous le même chef: la concentration d'insatisfaction dans cette section ne nous laisse guère d'autre choix! Les dimensions 29. Critique du monde actuel et 30. Proposition d'idées positives font toutes deux l'objet d'une très forte insatisfaction, dans un cours comme dans l'autre (MAL de -0.91 à -1.09). Selon les étudiants, les critiques du monde actuel et les propositions d'idées positives surviennent moins qu'occasionnellement, tandis qu'elles sont désirées presque fréquemment.

Les dimensions 46. Personnalisation et 47. Actualisation du cours soulèvent une insatisfaction d'intensité comparable (MAL de -0.92 à -1.26). Les professeurs sont perçus comme "encourageant les étudiants à personnaliser les idées du cours" et comme "concrétisant les problèmes" moins que occasionnellement ou seulement occasionnellement, bien que les étudiants attendent ces démarches souvent ou fréquemment. Ces deux dimensions concordent

avec l'évaluation de la réalité et des attentes obtenues aux dimensions 17 à 20 envisagées plus haut. Toutes vont dans le sens d'un rapprochement entre les contenus de cours et les perspectives ou les préoccupations propres aux étudiants en tant que groupe.

b) L'insatisfaction la plus faible

La dim. 21, Problèmes individuels et de l'humanité en général se fait remarquer par un taux plutôt faible d'insatisfaction: MAL = +0.50 et +0.44. Les professeurs ont tendance à s'orienter plutôt vers des problèmes de l'humanité tandis que les étudiants souhaitent un partage égal entre les problèmes individuels et ceux de l'humanité. Avons-nous ici une contradiction avec les résultats obtenus aux dim. 17 et 20? Il semble que non, si nous examinons de près les contenus de chaque dimension. En effet, au travers de tous les rapprochements que les étudiants demandent entre eux-mêmes et la philosophie, leurs attentes mettent moins d'insistance sur

19. l'orientation professionnelle (MB = correspondance moins qu'ETROITE)
20. les problèmes personnels (MB = correspondance moins qu'ETROITE)

et 21. problèmes individuels (MB = partage EGAL avec les problèmes de l'humanité)

que sur les problèmes des jeunes ou l'expérience vécue, dimensions dont les attentes ont malgré tout une résonnance plus "universaliste" que les 3 dimensions précédentes. A ce point-ci de notre analyse, nous avons l'impression que les étudiants ont des attentes plus absolues en ce qui touche la correspondance de la philosophie avec leur univers ou le tour d'horizon propre à leur âge, qu'en ce qui touche la correspondance entre la philo et des éléments plus individualistes tels qu'orientation, problèmes personnels ou problèmes individuels.

c) Disparité(s) entre le 101 et le 301

Nous choisissons de retenir ici deux éléments seulement de distinction entre les 2 cours, puisque dans l'ensemble les résultats sont plutôt convergents, et que par ailleurs le texte deviendrait trop confus si nous entrions dans des distinctions peu évidentes.

En premier lieu, faisons remarquer un décalage de 0,36 entre l'évaluation de la réalité du 101 et du 301 pour 20. Correspondance aux problèmes personnels. Dans les faits, donc, le contenu du cours 101 correspond plutôt légèrement à des problèmes qui préoccupaient déjà les étudiants avant d'entreprendre le cours (MA = 2.38); au 301, les problèmes étudiés ne sont pas loin de correspondre au moins partiellement (MA = 2.74) à leurs préoccupations antérieures. Il semble que non seulement le programme officiel mais aussi la nouveauté de la philosophie soient réflétés dans l'évaluation des étudiants du 101, qui en sont à leur premier cours de philo.

En second lieu, signalons que l'insatisfaction est considérablement plus élevée dans le 101 (MAL = -0.77) que dans le 301 (MAL = -0.47) pour 33. Types de réponses. Les réponses aux problèmes abordés durant le cours sont plus provisoires que définitives, mais les plus jeunes (cours 101) s'en satisfont moins aisément que les plus vieux (cours 301).

d) Niveau global d'insatisfaction

Même si cela transparaît déjà dans l'analyse de "la plus forte insatisfaction", signalons tout de même que cette section est la plus insatisfaisante de toutes: elle contient 4 des 7 dimensions les plus insatisfaisantes du test (dim. 17 à 20), mais l'insatisfaction est également forte sur plusieurs autres dimensions.

Section IV. INFLUENCE DU COURS (9 dimensions)

| Dim. | Titre | INSATISFACTION MAL 101 | INSATISFACTION MAL 301 | RÉALITÉ MA 101 | RÉALITÉ MA 301 | ATTENTES MB 101 | ATTENTES MB 301 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 53 | Utilité du cours | -0.97 | -0.97 | 2.37 | 2.47 | 3.34 | 3.38 |
| 54 | Extension des connaissances | -1.07 | -0.99 | 2.70 | 2.83 | 3.77 | 3.82 |
| 55 | Compréhension des problèmes | -0.91 | -0.91 | 3.30 | 3.35 | 4.21 | 4.25 |
| 56 | Influence sur les positions | -0.51 | -0.63 | 2.75 | 2.72 | 3.25 | 3.27 |
| 57 | Inf. sur les méthodes de réflex. | -0.92 | -0.85 | 2.79 | 2.76 | 3.71 | 3.63 |
| 58 | Inf. sur les comportements | -0.89 | -0.82 | 2.11 | 2.18 | 3.00 | 3.00 |
| 59 | Rôle unificateur (académique) | -0.91 | -1.01 | 2.59 | 2.46 | 3.48 | 3.43 |
| 60 | Rôle unificateur (extra-scolaire) | -1.06 | -1.07 | 2.44 | 2.53 | 3.52 | 3.60 |
| 61 | Contribution à la formation professionnelle | -1.05 | -1.05 | 2.72 | 2.67 | 3.74 | 3.72 |
| | Moyenne des valeurs absolues | 0.92 | 0.92 | | | | |

a) L'insatisfaction la plus forte

Nous nous retrouvons ici aux prises avec une difficulté rencontrée à la section précédente: celle d'isoler la ou les dimensions saillantes par leur insatisfaction, parmi un groupe où l'insatisfaction est presque uniforme!

Retenons tout de même que les dimensions 60, Rôle unificateur (extra-scolaire) et 61, Contribution à la formation professionnelle ont une MAL au delà de -1.05 dans l'un et l'autre cours. Pour chacune de ces 2 dimensions, les réactions des étudiants du 101 et du 301 sont comparables; ils jugent que leur cours a un rôle unificateur à mi-chemin entre faible et partiel, alors qu'il devrait être situé entre partiel et important. Le cours apporte une contribution à la formation professionnelle moins que partielle, alors qu'elle devrait être non loin de "importante".

Le fait que ces deux dimensions soient précisément les 2 plus insatisfaisantes de la section n'est pas dénué d'une certaine logique, puisqu'il s'agit des deux aspects les moins apparentés à la philosophie: l'extra-scolaire et la formation professionnelle. A notre sens, ces deux dimensions ont le mérite de nous faire observer à quel point les attentes étudiantes en regard de la philosophie peuvent être englobantes. A partir de cette observation d'un fait, la réflexion reste ouverte quant à savoir si ce sont des objectifs valables pour la philosophie d'avoir un rôle unificateur en regard même du para-scolaire, et de contribuer à la formation professionnelle. Si oui, il s'agira de répondre mieux aux attentes étudiantes et par là réduire leur insatisfaction. Si non, il sera salutaire de réorienter les attentes étudiantes vers d'autres objectifs de cette discipline, au moyen de discussions sur ce que l'on peut ou ne peut pas attendre de la philosophie.

b) <u>L'insatisfaction la plus faible</u>

<u>L'influence de la philosophie sur les positions personnelles</u> (dim. 56) est moins que partielle, mais les étudiants n'en attendent qu'une influence un peu plus que partielle, d'où leur insatisfaction seulement moyenne. Les résultats fournis par cette dimension donnent l'impression que les étudiants sont quelque peu indifférents vis-à-vis l'influence que peut avoir la philosophie sur leurs positions intellectuelles. Il est impossible toutefois de distinguer si c'est la philosophie qui est objet d'indifférence ou plutôt la notion même de "position personnelle". Nous reprendrons cette interrogation un peu plus loin.

c) <u>Absence de disparité entre le 101 et le 301</u>

Contrairement aux autres sections, celle-ci ne laisse apparaître aucune différence entre le 101 et le 301. L'insatisfaction est constamment

du même ordre de grandeur, l'évaluation de la réalité est en tous points semblable et les attentes offrent elles aussi un parallélisme frappant.

d) Modération de certaines attentes

A l'examen des échelles d'évaluation[1], les points qui caractérisent les attentes des étudiants pour cette section ont une formulation parfois très modérée, en ce sens qu'ils ne semblent pas s'attendre à ce que la philosophie ait une très grande influence sur eux. En combinant les MB des cours 101 et 301, nous pourrions dresser le résumé suivant de quelques attentes étudiantes:

56. Influence sur les positions: on s'attend à une influence surtout 3. PARTIELLE (MB combinée = 3.26)

57. Influence sur les méthodes de réflexion: on s'attend à une influence moins que 4. GRANDE (MB combinée = 3.67)

58. Influence sur les comportements: on s'attend à une influence 3. PARTIELLE (MB combinée = 3.00).

Dans cette même section, les autres attentes font un peu plus honneur à la philosophie: ainsi, on s'attend à ce que le cours soit à mi-chemin entre "aussi" et "un peu plus" utile que les autres cours; à ce que les connaissances soient non loin de "beaucoup élargies", à ce que la compréhension soit améliorée, etc. Il reste tout de même que l'on peut se demander si les 3 dimensions à attentes "modérées" signifient une désaffection vis-à-vis de la philosophie ou plus simplement un manque d'intérêt pour les méthodes de réflexion, les positions intellectuelles et les changements de comportement.

---

[1] Rappelons à ceux qui l'oublient la nécessité d'une fréquente confrontation des moyennes MA et MB avec les échelles du test.

Section V. LE PROFESSEUR (7 dimensions)

| Dim. | Titre | INSATISFACTION MAL 101 | MAL 301 | RÉALITÉ MA 101 | MA 301 | ATTENTES MB 101 | MB 301 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 44 | Clarté du langage | -0.68 | -0.87 | 3.71 | 3.52 | 4.37 | 4.36 |
| 45 | Intellectuellement stimulant | -1.19 | -1.25 | 2.91 | 2.88 | 4.11 | 4.12 |
| 48 | Objectivité | -0.48 | -0.58 | 3.42 | 3.43 | 3.87 | 3.92 |
| 49 | Jugement nuancé | -0.45 | -0.52 | 3.50 | 3.54 | 3.93 | 3.95 |
| 50 | Compromission | -0.53 | -0.63 | 2.61 | 2.50 | 2.97 | 3.01 |
| 51 | Tolérance | -0.24 | -0.62 | 4.12 | 3.79 | 4.30 | 4.30 |
| 52 | Culture générale | -0.53 | -0.58 | 3.46 | 3.46 | 3.98 | 4.00 |
| | Moyenne des valeurs absolues | 0.58 | 0.72 | | | | |

a) L'insatisfaction la plus forte

La dimension 45. Intellectuellement stimulant est de loin la plus insatisfaisante de toute cette section, avec des MAL de -1.19 et -1.25. L'évaluation moyenne de la réalité situe le professeur de philosophie non loin de "occasionnellement" stimulant, tandis que les attentes sont fixées un peu au delà de "souvent" stimulant: MB=4.11 et 4.12. Nous avons intérêt à comparer ces résultats avec ceux du PERPE général, car cette dimension était aussi, dans l'autre test, l'une des plus insatisfaisantes. Les moyennes au PERPE général pour Intellectuellement Stimulant (dim. 31) étaient:

| MAL | MA | MB |
|---|---|---|
| -0.86 | 3.24 | 4.10 |

D'un test à l'autre les attentes sont donc demeurées identiques: 4.10 en mars, 4.11 et 4.12 en décembre. Par contre, l'évaluation de la réalité est plus "positive" en mars (MA = 3.24) qu'en décembre (MA = 2.91 et 2.88). Tel que mentionné au chapitre II dans la discussion du niveau

global d'insatisfaction, il est impossible de connaître la nature du lien entre l'évaluation des deux tests, c'est-à-dire de savoir si les étudiants sont devenus plus "sévères" vis-à-vis de leurs professeurs, ou si des sections comme Enracinement ou Influence du cours ont artificiellement gonflé l'insatisfaction des autres dimensions. Il convient toutefois de noter qu'une chose demeure: parmi tous les traits descriptifs surtout de la personne du professeur, les étudiants sont plus insatisfaits sur une dimension comme intellectuellement stimulant ou, en second lieu, sur une dimension comme clarté du langage (MAL -0.68 et -0.87), qui concernent assez directement l'apprentissage, que sur des qualités dont les incidences pédagogiques sont moins évidentes: 49. Jugement nuancé, 50. Compromission, 51. Tolérance, etc.

b) L'insatisfaction la plus faible

Dans la réalité comme dans les attentes, les professeurs ont un jugement qui se situe entre "occasionnellement" et "souvent" nuancé. La dim. 45. Jugement nuancé est la plus satisfaisante de la section pour les 2 cours envisagés simultanément.

La plus grande satisfaction, cependant, est atteinte par les étudiants du 101 pour la dimension 51. Tolérance. La description de la dimension est intéressante: "le terme tolérance signifie ici: l'attention et le respect du professeur à l'égard des opinions des étudiants, même si ces opinions diffèrent des siennes". L'insatisfaction des étudiants du 101 est sur ce point non seulement l'une des plus faibles, mais elle varie très peu d'une classe à l'autre: les professeurs sont perçus comme également tolérants. La discussion de cette dimension est poursuivie à l'item suivant.

c) Disparité(s) entre le 101 et le 301

Si la dim. 51. Tolérance montre que cette qualité des professeurs est hautement et uniformément appréciée dans les classes du 101, elle l'est moins dans le 301. L'insatisfaction y est en moyenne plus grande (MAL -0.62 contre MAL -0.24 au 101) et cette insatisfaction est l'une des plus variables entre les diverses classes du 301 parce que l'évaluation de la réalité varie également beaucoup entre ces classes.

Si le respect du professeur à l'égard des opinions des étudiants est perçu différentiellement au 301, il y a peut-être lieu de croire que le 301 est au départ plus sujet à l'expression d'opinions étudiantes. Anticipons donc sur la section VII et voyons tout de suite ce que disent les 2 groupes à propos de 40. Échanges d'opinion. Ils sont perçus comme étant moins fréquents au 301 (MA = 3.08, i.e. échanges d'opinions "occasionnels") qu'au 101 (MA = 3.34, i.e. échanges entre "occasionnels" et "fréquents"). Donc, au 301 les échanges d'opinion seraient à la fois moins fréquents et les professeurs seraient moins tolérants vis-à-vis des opinions de leurs étudiants; il semble que nous ayions ici deux dimensions (51 et 40) qui convergent en un jugement de plus grande difficulté de communication au 301 qu'au 101.

Les moyennes d'insatisfaction pour cette section suggèrent une autre disparité entre le 101 et le 301; c'est la section ou les moyennes globales sont les plus éloignées l'une de l'autre: 0.58 au 101 et 0.72 au 301, et c'est la seule section où les MAL sont toutes plus élevées au 301 qu'au 101. Rien de bien précis ne peut être déduit de cette observation, car si les attentes sont généralement comparables entre les deux niveaux, l'évaluation de la réalité est tour à tour plus basse et plus élevée au 101 qu'au 301. Et même si la réalité était toujours évaluée plus bas au 301, comment

saurions-nous s'il s'agit de professeurs moins objectifs, moins nuancés, moins compromis, moins tolérants, etc..., ou d'étudiants plus critiques? Ce qu'il faut retenir, c'est que les étudiants du 301 sont indiscutablement plus "sensibilisés" à la personne de leurs professeurs de philosophie que ceux du 101.

Section VI: PRÉSENTATION DU CONTENU (9 dimensions)

| | | INSATISFACTION | | RÉALITÉ | | ATTENTES | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Dim. | Titre | MAL 101 | MAL 301 | MA 101 | MA 301 | MB 101 | MB 301 |
| 01 | Quantité de matière | -0.10 | +0.11 | 2.37 | 2.52 | 2.41 | 2.42 |
| 10 | Importance des problèmes | -0.98 | -0.73 | 3.44 | 3.71 | 4.41 | 4.44 |
| 11 | Contenu captivant | -1.53 | -1.37 | 2.92 | 3.06 | 4.45 | 4.43 |
| 12 | Contenu substantiel | -0.74 | -0.69 | 3.54 | 3.54 | 4.16 | 4.20 |
| 13 | Niveau d'abstraction | +0.71 | +0.72 | 3.14 | 3.21 | 2.60 | 2.54 |
| 14 | Complexité | +0.30 | +0.56 | 3.37 | 3.59 | 3.20 | 3.17 |
| 15 | Structuration | -0.71 | -0.63 | 3.62 | 3.81 | 4.31 | 4.32 |
| 16 | Synthèses | -0.60 | -0.72 | 3.53 | 3.45 | 4.10 | 4.15 |
| 34 | Réponse aux attentes (contenu) | -0.86 | -0.92 | 2.50 | 2.59 | 3.28 | 3.44 |
| | Moyenne des valeurs absolues | 0.72 | 0.71 | | | | |

a) L'insatisfaction la plus forte

Les deux niveaux sont de nouveau d'accord pour situer le point faible de la section sur la même dimension: 11. Contenu captivant (MAL = -1.53 et -1.37). Le contenu est perçu comme étant un peu moins (au 101, MA= 2.92) ou un peu plus (au 301, MA= 3.06) que partiellement captivant. Tous voudraient que ce contenu se situe entre captivant et très captivant

(MB= 4.45 et 4.43). L'évaluation portait sur la description suivante: "il s'agit d'évaluer ici dans quelle mesure le contenu du cours - en dehors du professeur et de la pédagogie utilisée - réussit à capter votre intérêt, votre attention". Or il se trouve justement qu'en dehors du professeur (section V) et de la pédagogie (section V11, Versatilité), les étudiants du 301 sont légèrement plus satisfaits que ceux du 101, conformément à ce qu'indique cette dimension-ci.

La dimension Contenu captivant soulève régulièrement beaucoup d'insatisfaction; c'était la 8e plus insatisfaisante dans le PERPE général; c'est la 3e plus insatisfaisante dans le 301 et la 2e dans le 101. A la lumière de la régularité de l'insatisfaction suscitée par cette dimension, nous croyons qu'il serait plus juste de se demander quelles sont les conditions qui rendent un cours captivant, quelle que soit la matière enseignée, que de centrer notre interrogation uniquement sur la philosophie.

b) L'insatisfaction la plus faible

La dimension la plus satisfaisante pour tout le test est située dans cette section; c'est 1. Quantité de matière. Les étudiants du 101 jugent qu'ils ont légèrement moins de matière qu'ils en veulent, et ceux du 301 en ont légèrement plus que souhaité. L'insatisfaction est presqu'inexistante dans les 2 cas: -0.10 et +0.11. L'évaluation de la réalité autant que celle des attentes laissent entendre que les étudiants ont et veulent un peu moins de matière en philosophie que dans les autres cours.

L'insatisfaction est l'une des plus faibles pour le 101 à la dimention 14. Complexité; les problèmes étudiés sont évalués comme non loin de plus ou moins complexes, ce qui rencontre assez bien les attentes étudiantes à ce niveau.

c) Disparité(s) entre le 101 et le 301

Si les étudiants du 101 sont satisfaits du degré de complexité de leurs cours (MAL= +0.30), ceux du 301 le sont par contre beaucoup moins (MAL= +0.56). Les problèmes du 301 tendent à être complexes (MA= 3.59) alors que les étudiants se contenteraient de ce qu'ils soient plus ou moins complexes (MB= 3.17).

La dimension 10. Importance des problèmes est évaluée bien différemment dans ces deux cours. Les attentes sont comparables (MB= 4.41 et 4.44) mais non la réalité (MA= 3.44 au 101 et 3.71 au 301), puisque les problèmes sont jugés plus importants et plus conformes aux attentes au 301.

Autre sujet d'évaluation différente de la réalité: la dimension 15. Structuration; le contenu est jugé plus structuré au 301 qu'au 101 (MA= 3.62 au 101 et 3.81 au 301).

## Section VII: VERSATILITÉ PÉDAGOGIQUE (11 dimensions)

| | | INSATISFACTION | | RÉALITÉ | | ATTENTES | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Dim. | Titre | MAL 101 | MAL 301 | MA 101 | MA 301 | MB 101 | MB 301 |
| 02 | Approche pédagogique | -0.27 | -0.48 | 2.89 | 2.51 | 3.07 | 2.86 |
| 03 | Matériel didactique | -2.35 | -2.18 | 1.56 | 1.40 | 3.91 | 3.57 |
| 35 | Point de départ de l'étude | +0.69 | +0.91 | 3.53 | 3.76 | 2.94 | 2.90 |
| 36 | Ressources utilisées | +0.35 | +0.74 | 3.27 | 3.68 | 2.98 | 2.98 |
| 37 | Utilisation d'autres disciplines | -0.69 | -0.80 | 2.79 | 2.81 | 3.44 | 3.57 |
| 38 | Quest. par le professeur | -0.40 | -0.81 | 3.38 | 2.83 | 3.69 | 3.52 |
| 39 | Quest. par les étudiants | -1.09 | -1.07 | 2.99 | 2.94 | 4.00 | 3.94 |
| 40 | Échanges d'opinions | -0.76 | -0.94 | 3.34 | 3.08 | 4.05 | 3.99 |
| 41 | Travail en équipes | -0.85 | -0.76 | 2.87 | 2.80 | 3.59 | 3.43 |
| 42 | Contenu du travail en équipes | +0.34 | +0.27 | 3.53 | 3.34 | 3.29 | 3.11 |
| 43 | Caractère subst. du travail en équipes | -1.04 | -0.99 | 3.02 | 3.14 | 4.06 | 4.12 |
| | Moyenne des valeurs absolues | .80 | .90 | | | | |

Le titre "Versatilité pédagogique" fait référence à la diversité des approches pédagogiques mentionnées dans cette section: Moyens audio-visuels (dim. 3), Questions par le professeur (dim. 38) ou par les étudiants (dim. 39), Travail en équipes (dim.41), etc... Aucune dimension ne mesure le degré individuel de versatilité, mais chaque professeur peut évaluer le jugement porté sur sa propre versatilité en examinant les MA et les MAL établies par sa classe aux dimensions de cette section.

a) L'insatisfaction la plus forte

Quelle quantité de matériel didactique audio-visuel (dim. 3) les étudiants veulent-ils? Ils en demandent une utilisation presque occasionnelle (MB= 3.91 et 3.57).

Qu'ont-ils, selon eux? Une utilisation à mi-chemin entre nulle et très rare (MA= 1.56 et 1.40). L'insatisfaction qui résulte des écarts entre cette réalité et ces attentes est la plus grande de tout le test: MAL= -2.35 (101) et -2.18 (301).

Dans le PERPE général, cette dimension dépassait aussi toutes les autres, et de loin, en insatisfaction. Pour différents que soient les résultats des deux tests, ils convergent donc en ceci qu'ils signalent l'un et l'autre une demande pour une utilisation plus poussée de matériel didactique.

Deux autres dimensions se signalent par l'insatisfaction qu'elles soulèvent: 39. Questions par les étudiants et 43. Caractère substantiel du travail en équipes. Les résultats sont semblables pour les 2 niveaux sur ces 2 dimensions. Les étudiants estiment que leurs questions ne sont qu'occasionnelles alors qu'elles devraient être fréquentes, et que les discussions en équipes sont occasionnellement substantielles alors qu'elles devraient l'être souvent. Il paraît clair que ce sont les étudiants qui font l'objet de ces dimensions et non le professeur, bien que nous ne puissions élucider qui au juste est responsable de ces états de fait.

Nous avons tenu à attirer l'attention sur ces 2 dimensions pour introduire l'hypothèse suivante: bien que les techniques pédagogiques fassent

l'objet d'une assez forte insatisfaction, et encore plus chez les étudiants du 301 (MAL de section= .90) que du 101 (MAL de section= .80), il apparaît qu'ils mettent en question leur propre fonctionnement autant que celui des professeurs, et que l'insatisfaction manifestée traduise un état de recherche pour une pédagogie nouvelle qui ne serait point encore définie ni même clairement perçue.

b) L'insatisfaction la plus faible

Le contenu du travail en équipes (dim. 42) est ce qui satisfait le plus les étudiants dans cette section; les discussions portent légèrement plus qu'ils ne le voudraient sur une documentation extérieure; mais, à vrai dire, ils ne voudraient pas non plus qu'elles portent uniquement ni même souvent sur les opinions personnelles des participants.

L'approche pédagogique (dim. 2) est plutôt satisfaisante, en ce sens que les professeurs "livrent eux-mêmes des connaissances" à peu près souvent, ce qui correspond fort bien aux attentes.

c) Disparité entre le 101 et le 301

Cette section, dans l'ensemble, est plus insatisfaisante pour les classes du 301 que pour celles du 101, et ceci malgré que sur 5 dimensions (dim. 3, 39, 41, 42 et 43) l'on trouve une insatisfaction moins grande au 301. Des différences assez marquées en sens inverse doivent donc survenir parmi les 6 autres dimensions de la section pour que la moyenne du 301 (0.90) soit plus grande que la moyenne du 101 (0.80).

Effectivement, les classes du 301 sont pas mal plus insatisfaites que celles du 101 sur les 5 dimensions suivantes:

2. Approche pédagogique
35. Point de départ de l'étude des problèmes
36. Ressources utilisées
38. Questions par le professeur
40. Échanges d'opinion.

Pour les dimensions 35, 36, 38 et 40, les attentes sont comparables d'un niveau à l'autre, et l'insatisfaction est plus grande au 301 parce que la réalité est plus éloignée des attentes. Autrement dit, les opinions d'experts servent plus de point de départ (dim. 35) et de ressources (dim. 36) pour l'étude des problèmes dans le 301, ce qui rend ces étudiants plus insatisfaits parce qu'une utilisation égale des opinions des étudiants et de celles des experts est toujours souhaitée. Les questions posées par le professeur sont moins qu'occasionnelles au 301 alors qu'elles sont plus qu'occasionnelles au 101; les échanges d'opinion sont occasionnels seulement au 301 alors qu'ils sont plus qu'occasionnels au 101.

Il nous est bien malaisé de savoir si les choses se passent en réalité comme nos données le laissent entendre. Les professeurs du 301 ont-ils réellement des comportements si différents de ceux du 101, ou les étudiants utilisent-ils différemment l'échelle d'évaluation? Nous sommes portés à penser que l'objectivité des mesures de réalité ne doit pas nous préoccuper outre mesure, et que ce qu'il importe de retenir, c'est que quelle que soit la réalité dans le 301, les étudiants de ce niveau nous communiquent qu'ils sont, de fait, plus insatisfaits sur ces questions que leurs confrères du 101.

Tableau 14

Liste des dimensions mentionnées, dans chaque section, sous l'en-tête: "Disparité(s) entre le 101 et le 301".

| Sections | Dimensions | 101 301 |
|---|---|---|
| I- Méthode philosophique | 23. Initiation au vocabulaire philosophique | -0.73 (MAL) -0.43 |
| II- Textes | 06. Auteurs consultés | -0.70 (MAL) -0.45 |
| III- Enracinement | 20. Correspondance aux problèmes personnels<br>33. Types de réponses | 2.38 (MA) 2.74<br>-0.77 (MAL) -0.47 |
| IV- Influence du cours | Aucune disparité notable | |
| V- Le professeur | 51. Tolérance<br>(Ecart des moyennes de section) | -0.24 (MAL) -0.62<br>0.58 0.72 |
| VI- Présentation du contenu | 14. Complexité<br>10. Importance des problèmes<br>10. Importance des problèmes<br>15. Structuration | +0.30 (MAL) +0.56<br>3.44 (MA) 3.71<br>-0.98 (MAL) -0.73<br>3.62 (MA) 3.81 |
| VII- Versatilité pédagogique | (Ecart des moyennes de section)<br>02. Approche pédagogique<br>35. Point de départ de l'étude<br>36. Ressources utilisées<br>38. Questions par le professeur<br>40. Échanges d'opinions | 0.80 0.90<br>-0.27 (MAL) -0.48<br>+0.69 (MAL) +0.91<br>+0.35 (MAL) +0.74<br>-0.40 (MAL) -0.81<br>-0.76 (MAL) -0.94 |

Par contre, retenons que si les étudiants du 301 estiment que leurs professeurs posent trop peu de questions, favorisent trop peu les échanges d'opinion et favorisent trop les opinions d'experts, ils ne rejettent pas pour autant l'apport du professeur, puisque la dim. 2. Approche pédagogique, indique qu'ils désirent que les professeurs livrent eux-mêmes des connaissances plus que souvent!

Commentaires sur l'ensemble des sections

Le lecteur désireux de se faire une idée plus synthétique des principaux faits mentionnés dans l'analyse des sections pourra consulter les tableaux 14, 15 et 16. Ces tableaux contiennent respectivement:

Tableau 14: la liste des dimensions mentionnées dans chaque section sous l'en-tête: "Disparité(s) entre le 101 et le 301".

Tableau 15: la liste des dimensions mentionnées dans chaque section sous l'en-tête: "Insatisfaction la plus forte";

Tableau 16: la liste des dimensions mentionnées dans chaque section sous l'en-tête: "Insatisfaction la plus faible";

Tableau 15

Liste des dimensions mentionnées dans chaque section sous l'en-tête: "Insatisfaction la plus forte".

| Sections | Dimensions | Insatisfaction 101 | 301 | Rang d'insatisfaction* |
|---|---|---|---|---|
| I- Méthode philosophique | 28. Critique des positions philosophiques | - .88 | - .80 | |
| | 24. Initiation à la méthode philosophique | | - .80 | |
| II- Textes | 07. Clarté des textes | -1.19 | -1.35 | 5 |
| | 09. Actualité des textes | -1.01 | -0.89 | |
| III- Enracinement | 17. Corresp. aux problèmes des jeunes | -1.24 | -1.11 | 8 |
| | 18. Corresp. à l'expérience vécue | -1.42 | -1.34 | 4 |
| | 19. Corresp. à l'orientation professionnelle | -1.45 | -1.53 | 2 |
| | 20. Corresp. aux problèmes personnels | -1.34 | -1.19 | 6 |
| | 29. Critique du monde actuel | -1.00 | -1.09 | |
| | 30. Proposition d'idées positives | -0.91 | -0.94 | |
| | 46. Personnalisation | -0.94 | -1.26 | |
| | 47. Actualisation du cours | -0.92 | -1.04 | |
| IV- Influence du cours | 60. Rôle unificateur | -1.06 | -1.07 | 10 |
| | 61. Contrib. à la formation personnelle | -1.05 | -1.05 | |
| V- Le professeur | 45. Intell. stimulant | -1.19 | -1.25 | 7 |
| | 44. Clarté du langage | -0.68 | -0.87 | |
| VI- Présentation du contenu | 11. Contenu captivant | -1.53 | -1.37 | 3 |
| VII- Versatilité pédagogique | 03. Matériel didactique | -2.35 | -2.18 | 1 |
| | 39. Quest. par les étudiants | -1.09 | -1.07 | 9 |
| | 43. Caract. subst. trav. équipes | -1.04 | -0.99 | |

* Pour la MAL cumulée des deux classes

Au tableau 15 nous pouvons lire, dans la colonne de droite, des rangs assignés aux 10 dimensions les plus insatisfaisantes du tableau. (Ces 10 dimensions sont les plus insatisfaisantes de tout le le test aussi bien que de la liste du tableau 14.)

A la lumière de cette assignation de rangs, l'insatisfaction étudiante paraît plus variable et plus dispersée que les moyennes de sections ne le laissent voir. Si nous examinons à nouveau le tableau 12, présenté plus haut mais reproduit ici, nous constatons que les sections

Tableau 12 (reprise)

Moyennes d'insatisfaction des professeurs de philosophie pour les sections du PERPE-PHILO (déc. '69)

| Section MAL | Méthode philo-soph. | Textes | Enraci-nement | Influence du cours | Le pro-fesseur | Présen-tation du con-tenu | Versati-lité pédag. | Global |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 101 | 0.64 | 0.74 | 0.95 | 0.92 | 0.58 | 0.72 | 0.80 | 0.79 |
| 301 | 0.55 | 0.69 | 0.96 | 0.92 | 0.72 | 0.71 | 0.90 | 0.81 |

"Enracinement" et "Influence du cours" font figure de foyers très nets d'insatisfaction, tandis que les autres sections ont des moyennes plus "modérées". Par contre, les 10 dimensions les plus insatisfaisantes sont dispersées à travers 6 des 7 sections du test, et des aspects pédagogiques sont autant mis en cause que des aspects spécifiques à la philosophie, si l'on en juge par les 4 dimensions suivantes:

Tableau 16

Liste des dimensions mentionnées, dans chaque section, sous l'en-tête: "Insatisfaction la plus faible".

| Sections | Dimensions | Insatisfaction 101 | 301 |
|---|---|---|---|
| I- Méthode philosophique | 25. Spécificité des problèmes | -0.27 | -0.06 |
| II- Textes | 04. Quantité d'information écrite | -0.30 | -0.20 |
| III- Enracinement | 21. Problèmes individuels et de l'humanité | +0.50 | +0.44 |
| IV- Influence du cours | 56. Influence de la philosophie sur les positions personnelles | -0.51 | -0.63 |
| V- Le professeur | 49. Jugement nuancé | -0.45 | -0.52 |
| | 51. Tolérance | -0.24 | |
| VI- Présentation du contenu | 01. Quantité de matière | -0.10 | +0.11 |
| | 14. Complexité | +0.30 | |
| VII- Versatilité pédagogique | 42. Contenu du travail en équipe | +0.34 | +0.27 |
| | 02. Approche pédagogique | -0.27 | -0.48 |

| | | Rang | Section |
|---|---|---|---|
| 45. | Intellectuellement stimulant (5) | 7 | 5 |
| 11. | Contenu captivant (9) | 3 | 6 |
| 03. | Matériel didactique (1) | 1 | 7 |
| 39. | Questions par les étudiants | 9 | 7 |

Signalons que les dimensions 45. Intellectuellement stimulant, 11. Contenu captivant et 3. Matériel didactique se trouvaient également parmi les 10 dimensions les plus insatisfaisantes du PERPE général. Nous pouvons donc dire que si le PERPE-PHILO nous renseigne sur les attitudes étudiantes face à la philosophie, il nous permet en outre d'observer une certaine continuité dans l'orientation de l'insatisfaction face aux cours collégiaux comme tels.

Un bref coup d'oeil au tableau 16 (dimensions mentionnées sous l'en-tête "Insatisfaction la plus faible") nous permet de préciser que là où l'insatisfaction est moindre il s'agit de quelques aspects quantitatifs: 4. Quantité d'information écrite, 1. Quantité de matière; de quelques aspects personnels du professeur: 45. Jugement nuancé, 51. Tolérance et de certaines possibilités individualistes de la philosophie: 21. Problèmes individuels et de l'humanité et 56. Influence de la philosophie sur les positions personnelles.

Le tableau 14 (p. 58) aidera les professeurs intéressés à retracer quelques-uns des principaux points de disparité entre les étudiants du 101 et du 301. Retenons cependant, à la lumière du tableau 12, que ceux du 101 sont légèrement plus insatisfaits quant aux sections "Méthode philosophique" et "Textes", que ceux du 301, tandis que ces derniers le sont plus quant aux sections touchant "Le professeur" et sa "Versatilité pédagogique".

## CONCLUSION

Quels résultats devons-nous garder en mémoire après lecture de ce rapport? Avant de rappeler les données saillantes présentées dans ce rapport, nous voulons faire 3 observations qui limitent la portée et les conséquences de cette recherche:

a) le nombre total de professeurs qui ont administré le test, soit 28 en tout, ne représente pas 1/10 des 300 professeurs ou plus qui enseignent la philosophie dans les CEGEP.

b) le nombre total d'étudiants qui ont participé à l'expérimentation, soit un peu plus de 1,500, ne constitue que 3% des quelques 50,000 étudiants du collégial.

c) le test PERPE-PHILO est le premier instrument de mesure construit pour une discipline spécifique. Par conséquent nous ne connaissons pas les effets que peuvent avoir une série de dimensions visant à explorer de façon aussi détaillée l'insatisfaction étudiante.

Par conséquent nous ne devons pas, en toute honnêteté, chercher à voir dans les résultats de décembre '69 du PERPE-PHILO un jugement de "popularité comparée" sur la philosophie. L'échantillonnage professoral n'est pas assez vaste d'une part, et d'autre part nous n'avons aucune idée de ce que donnerait un test aussi détaillé dans une autre discipline. De plus, rappelons que la seule occasion où nous avons pu valablement comparer la philosophie à d'autres disciplines n'a pas désavantagé celle-ci.

Ainsi, malgré la référence au PERPE général qui se présente spontanément à l'esprit lorsque nous prenons connaissance du PERPE-PHILO, nous devons

nous abstenir de conclure à une insatisfaction étudiante plus grande envers la philosophie qu'envers d'autres disciplines.

Au delà de cette mise en garde qui vise les jugements comparatifs entre la philosophie et des réalités extérieures, nous croyons toutefois que les résultats comparés entre des sections du test ou des sous-groupes qui ont participé au test doivent être pris au sérieux. Qu'entendons-nous par "pris au sérieux"? Nous voulons dire que même s'il s'agit de résultats préliminaires, puisqu'ils portent sur un échantillon partiel des professeurs et des étudiants, il serait surprenant qu'ils soient complètement renversés par une expérimentation plus poussée. Dans cette optique, les résultats mentionnés dans les 3 paragraphes suivants nous paraissent plutôt fiables.

1) Les classes du cours 101 ne peuvent être distinguées des classes du cours 301 du point de vue des moyennes globales d'insatisfaction de chacun de ces groupes. Toutefois, les deux niveaux se distinguent sur des dimensions précises, soit par l'évaluation de la réalité, soit par les moyennes d'insatisfaction (tableau 14). Des distinctions d'égale importance peuvent être décelées dans toutes les sections du test sauf dans la section Influence du cours. De plus, pour 4 des 7 sections du test (tableau 12, p.26), les classes du 101 et les classes du 301 fournissent des moyennes quelque peu différentes. Les plus jeunes (classes 101) sont légèrement PLUS satisfaits que leurs aînés (classes 301) aux sections 5. Le professeur et 6. Versatilité pédagogique; ils sont légèrement MOINS satisfaits que leurs aînés aux sections 1. Méthode philosophique et 2. Textes.

2) Les classes d'orientation générale ne peuvent être distinguées des classes d'orientation professionnelle du point de vue des moyennes globales d'insatisfaction de chacun de ces groupes (tableau 7, p.18). Le présent rapport ne

contient pas de comparaison détaillée de ces 2 groupes au niveau de chaque dimension, ni au niveau de chaque section, ces calculs n'ayant pas encore été effectués. Nous pouvons donc penser, pour le moment, que ces deux groupes d'étudiants ne réagissent pas de façon systématiquement et massivement différente à la philosophie. Si des différences existent entre l'insatisfaction des étudiants du général et du professionnel, il est probable qu'elles ne pourraient se situer qu'au niveau de certaines dimensions.

3) Les moyennes d'insatisfaction par CEGEP laissent entrevoir que la comparaison inter-CEGEP, pour des professeurs d'une même matière, pourrait devenir une voie de recherche intéressante (tableau 8,p.21). Cependant, les échantillons locaux de l'expérimentation de déc. 1969 sont beaucoup trop petits pour que nous portions un jugement quelconque sur les CEGEP impliqués.

Les trois paragraphes qui précèdent font état des résultats pertinents aux divers sous-groupes présents dans l'échantillon: niveaux, orientations et CEGEP. Nous terminons cette brève revue en rappelant l'observation saillante que nous a procurée la comparaison des sections: les réalités circonscrites par les sections Enracinement de la Philosophie et Influence du cours sont celles qui offrent la plus grande prise à une insatisfaction à la fois forte et systématisée chez les étudiants. Nous disons "systématisée" en raison du caractère stable de l'insatisfaction élevée dans ces sections, comparativement à l'insatisfaction forte, mais sélective ou isolée encourue par 5 dimensions réparties dans les autres sections.

L'interprétation de ces dimensions les plus insatisfaisantes comme étant les points faibles de la philosophie, selon l'appréciation étudiante, nous paraît inévitable puisqu'il s'agit d'un résultat interne par rapport à

l'ensemble des données du PERPE-PHILO. Quelles qu'aient pu être les conditions qui ont affecté l'ensemble de l'expérimentation: hausse générale d'insatisfaction, ou mécontentement dirigé envers la philosophie, ou caractère "moléculaire" des dimensions (par contraste avec le PERPE général), ces conditions auront joué de façon assez uniforme pour que les cibles d'insatisfaction soient surtout liées à un processus psychologique ou culturel chez les étudiants.

Dans la mesure où les résultats nous conduisent à réfléchir sur les attentes et les insatisfactions étudiantes, qu'elles soient individuelles ou collectives, il semble à l'auteur que nous sommes amenés par le même fait à dépasser le cadre d'une préoccupation centrée sur la philosophie. Si nous examinons soigneusement les dimensions les plus insatisfaisantes (voir le tableau 15 et le test), nous pouvons constater que la correspondance à l'expérience vécue ou aux problèmes des jeunes, la critique du monde actuel, la personnalisation et l'actualisation du cours, l'aspect stimulant et captivant du professeur ou du contenu, sont des préoccupations qui s'apparentent certes aux objectifs de la philosophie, mais qui peuvent tout aussi bien faire l'objet,chez les étudiants,d'une revendication générale, applicable à tout cours et à toute matière. Pourquoi, en effet, de telles dimensions ne pourraient-elles pas faire partie de l'évaluation de l'histoire, du français, des sciences sociales, de la biologie ou des mathématiques, et soulever autant d'insatisfaction, parce que l'écart entre la réalité et les attentes y serait aussi grand? L'on pourra répondre que les préoccupations contenues dans ces dimensions ne font pas partie des objectifs de ces disciplines. Celà est fort juste pour ce qui est de la situation de fait.

Cependant, il y aurait intérêt à vérifier si les attentes des étudiants, sur les dimensions "critiques" mentionnées plus haut, ne dépassent justement pas les objectifs traditionnels de la plupart des disciplines. Il ne faut pas écarter l'hypothèse que les objectifs de la connaissance, du savoir comme tel, sont peut-être mis en cause par les étudiants,et que le PERPE-PHILO a servi à nous faire repérer un filon d'insatisfaction étudiante qui dépasse largement les cadres d'une seule discipline.

En d'autres termes, les philosophes ont eu la main heureuse en insérant ces dimensions "contestées" dans le test d'évaluation de leur discipline, parce qu'elles nous éveillent à des objectifs auxquels la philosophie devra s'efforcer de répondre si elle veut remplir son rôle d'agent de la culture. Mais en raison justement du caractère assez général des dimensions-cibles, en raison des objectifs très larges auxquels elles sont reliées, nous croyons que les zones d'insatisfaction révélées ici impliquent peut être aussi bien la pédagogie dans son ensemble que la seule philosophie.

Annexe A

Test PERPE-PHILO

3800 est, rue Sherbrooke
Montreal, 406 (254-7131)

Projet **P** erceptions **E** tudiantes de la **R** elation **P** rofesseur **E** tudiants

# TEST PERPE-PHILO

**Test conçu spécialement pour l'évaluation des cours de philosophie de niveau collégial**

**Forme expérimentale A**

**Décembre 1969**

**Françoys Gagné, D. Ph.(Ps.)**
**Responsable de recherches pédagogiques**
**Collège de Maisonneuve**

**Guy Lafleur, L. Ph.**
**Professeur de philosophie**
**Collège de Maisonneuve**

**Tous droits réservés (1967)**

## DIRECTIVES AUX REPONDANTS

INFORMATIONS

**BUTS.-** Le présent questionnaire a pour but de vous faire évaluer le contenu du cours de philosophie que vous suivez présentement, de même que la pédagogie et les attitudes de votre professeur. Vos réponses indiqueront les perceptions de votre groupe face au cours de philosophie et serviront certainement à améliorer ou à transformer ce cours. Il importe donc que vous répondiez **aussi sérieusement et objectivement que possible**.

**NATURE DU TEST.-** Le présent questionnaire utilise 61 dimensions différentes pour évaluer un même cours. Chaque dimension est composée: 1) d'un titre; 2) d'une brève description; 3) d'une échelle d'évaluation en cinq points, où chaque point est défini par une courte périphrase.

1. LIRE ATTENTIVEMENT LE TITRE ET LA DESCRIPTION DE CHAQUE DIMENSION.
2. POUR CHAQUE DIMENSION, REPONDRE AUX DEUX QUESTIONS SUIVANTES:

> Question A. Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation?
>
> Question B. Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)?

La question A veut rejoindre votre perception de la "réalité", de ce qui se passe de fait en classe. La question B mesure plutôt un certain idéal attendu dans la situation-cours que vous évaluez présentement.

3. POUR REPONDRE A CHACUNE DES DEUX QUESTIONS, CHOISISSEZ CELUI DES CINQ POINTS DE L'ECHELLE D'EVALUATION QUI CORRESPOND LE MIEUX A VOTRE PERCEPTION.

Si vous choisissez le même point de l'échelle pour A et pour B, c'est que vous vous considérez SATISFAIT(E) de la façon dont la dimension se réalise dans ce cours ou chez ce professeur.

Si vous choisissez pour B un point différent de celui choisi pour A, c'est que vous vous considérez INSATISFAIT(E) et désirez un changement dans la direction de votre réponse B.

**IMPORTANT:** votre insatisfaction sera jugée d'autant plus grande que les réponses A et B seront plus éloignées l'une de l'autre sur l'échelle d'évaluation.

4. INSCRIRE VOS REPONSES A L'ENDROIT APPROPRIE SUR LA FEUILLE DE REPONSES.

**ATTENTION:** vérifiez régulièrement si le numéro de la dimension correspond bien à celui de la double case où vous répondez.

5. N'INSCRIRE QU'UN SEUL CHIFFRE PAR CASE. CE NOMBRE VARIERA ENTRE 1 et 5.
6. INSCRIRE LE CHIFFRE "9" DANS LES CAS SUIVANTS:
   a) lorsque vous jugez que la dimension ne s'applique pas à ce cours ou ce professeur;
   b) lorsque vous vous jugez incapable d'évaluer le cours ou le professeur sur la dimension concernée.
7. POUR REPONDRE AUX DEMANDES D'INFORMATIONS QUI SE TROUVENT AU HAUT DE LA FEUILLE DE REPONSES, MARQUEZ D'UN "X" LA CASE APPROPRIEE.

**S.V.P. N'ECRIVEZ PAS DANS CE CAHIER**

1. QUANTITE DE MATIERE (par heure de cours): il est question ici exclusivement de la quantité de matière (notes de cours) par période, par comparaison avec les autres matières.

1. BEAUCOUP MOINS qu'aux autres cours
2. UN PEU MOINS qu'aux autres cours
3. AUTANT qu'aux autres cours
4. UN PEU PLUS qu'aux autres cours
5. BEAUCOUP PLUS qu'aux autres cours

> Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation?
>
> Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)?

2. APPROCHE PEDAGOGIQUE: à l'un des pôles se situe le professeur qui ne livre presque jamais lui-même les connaissances, mais recourt à d'autres techniques pour amener l'étudiant à acquérir ces connaissances (questions en classe, travail d'équipe, travail personnel à la bibliothèque, lecture de textes polycopiés, etc...). L'autre pôle est occupé par le professeur qui présente lui-même son contenu sous forme d'exposé.

1. livre TOUJOURS lui-même des connaissances
2. livre TRES SOUVENT lui-même des donnaissances
3. livre SOUVENT lui-même des connaissances
4. livre OCCASIONNELLEMENT lui-même des connaissances
5. livre RAREMENT lui-même des connaissances

3. MATERIEL DIDACTIQUE: il s'agit ici d'évaluer la fréquence avec laquelle le professeur a recours à du matériel didactique audio-visuel (films, diapositives, disques, ...) pour illustrer la matière présentée.

1. utilisation NULLE
2. utilisation TRES RARE
3. utilisation RARE
4. utilisation OCCASIONNELLE
5. utilisation FREQUENTE

4. QUANTITE D'INFORMATION ECRITE SUR LES PROBLEMES: il s'agit d'indiquer ici la quantité de documentation <u>écrite</u> utilisée lors de l'étude des problèmes (qu'il s'agisse d'extraits de textes, de textes complets ou de manuels).

1. quantité TRES FAIBLE
2. quantité FAIBLE
3. quantité MOYENNE
4. GRANDE quantité
5. TRES GRANDE quantité

5. **TYPES DE TEXTES:** quelles sortes de textes ont été utilisées au cours pour étudier les problèmes abordés? S'agit-il de textes philosophiques ou de textes non-philosophiques (romans ou textes scientifiques par exemple)?

   1. PRESQU'EXCLUSIVEMENT des textes non-philosophiques
   2. PLUTOT des textes non-philosophiques
   3. MELANGE EGAL de textes philosophiques et non-philosophiques
   4. PLUTOT des textes philosophiques
   5. PRESQU'EXCLUSIVEMENT des textes philosophiques

---

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyiez satisfait(e)?

---

6. **AUTEURS CONSULTES:** il s'agit d'indiquer si les auteurs consultés lors de l'étude philosophique des problèmes sont des auteurs contemporains (du XXe siècle) ou des auteurs d'autres siècles.

   1. PRESQUE TOUJOURS non-contemporains
   2. PLUS SOUVENT non-contemporains
   3. PARTAGE EGAL entre les deux
   4. PLUS SOUVENT contemporains
   5. PRESQUE TOUJOURS contemporains

7. **CLARTE DES TEXTES:** dans quelle mesure le langage des textes utilisés pour les cours et les travaux est-il accessible aux étudiants? Un langage clair sera exempt de termes trop techniques, de tournures trop recherchées ou compliquées à l'extrême.

   1. TRES SOUVENT obscurs
   2. SOUVENT obscurs
   3. OCCASIONNELLEMENT obscurs
   4. RAREMENT obscurs
   5. TRES RAREMENT obscurs

8. **DENSITE DES TEXTES:** un texte est dense lorsqu'il propose un maximum d'idées dans un minimum de mots. Un texte dense n'est pas nécessairement obscur, mais souvent son sens n'apparaît que peu à peu, à la suite d'un travail d'interprétation. A l'opposé, il y a le texte facile dont le sens apparaît rapidement, qui contient peu d'idées.

   1. TRES RAREMENT denses
   2. RAREMENT denses
   3. OCCASIONNELLEMENT denses
   4. SOUVENT denses
   5. TRES SOUVENT denses

9. ACTUALITE DES TEXTES: un texte est actuel lorsqu'il traite directement d'événements présents, de problèmes qui se posent au monde actuel; ou encore lorsqu'il pose les grands problèmes humains en termes contemporains, collés au contexte du XXe siècle.

1. TRES RAREMENT actuels
2. RAREMENT actuels
3. OCCASIONNELLEMENT actuels
4. SOUVENT actuels
5. TRES SOUVENT actuels

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)?

10. IMPORTANCE DES PROBLÈMES: il s'agit d'évaluer si les problèmes étudiés correspondent ou non à des problèmes que vous estimez importants.

1. AUCUNEMENT importants
2. PEU importants
3. MOYENNEMENT importants
4. ASSEZ importants
5. TRES importants

11. CONTENU CAPTIVANT: il s'agit d'évaluer ici dans quelle mesure le contenu du cours - en dehors du professeur et de la pédagogie utilisée - réussit à capter votre intérêt, votre attention.

1. contenu PAS DU TOUT captivant
2. contenu PEU captivant
3. contenu PARTIELLEMENT captivant
4. contenu CAPTIVANT
5. contenu TRES captivant

12. CONTENU SUBSTANTIEL: un professeur offre un contenu substantiel lorsqu'on a l'impression qu'il va directement à l'essentiel des problèmes, qu'il utilise pleinement le temps mis à sa disposition. A l'opposé, il y le cours "barvardage", très pauvre en contenu, où l'on perd son temps.

1. contenu TRES PEU substantiel
2. contenu PEU substantiel
3. contenu PARTIELLEMENT substantiel
4. contenu SUBSTANTIEL
5. contenu TRES substantiel

13. NIVEAU D'ABSTRACTION: l'étude d'un problème est générale ou abstraite lorsque, au lieu de se centrer sur des situations concrètes et des solutions pratiques, le professeur essaie de mieux éclairer le problème en le situant dans un contexte plus général. Plutôt que de s'en tenir aux faits, au concret, il dégage des principes, des idées qui permettent de comprendre les faits en profondeur.

1. TRES PEU abstrait
2. PEU abstrait
3. PARTIELLEMENT abstrait
4. ABSTRAIT
5. TRES abstrait

14. COMPLEXITE: il s'agit d'évaluer ici le degré de complexité des problèmes étudiés. D'une part, il y a les problèmes pas ou peu complexes qui peuvent parfois paraître trop simples et faciles; à l'opposé, il y a les problèmes très complexes, qui peuvent parfois paraître trop difficiles.

1. problèmes TRES simples
2. problèmes PLUTOT simples
3. problèmes PLUS OU MOINS complexes
4. problèmes COMPLEXES
5. problèmes TRES complexes

| |
|---|
| Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation? |
| Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)? |

15. STRUCTURATION: il s'agit d'évaluer ici le degré d'organisation interne du contenu présenté. La présence d'une telle charpente se manifeste par le degré d'enchaînement des sections, le respect d'un plan de présentation, la présence de fréquentes subdivisions. L'ensemble du cours se tient, il a de l'unité.

1. contenu TRES PEU structuré
2. contenu PEU structuré
3. contenu PARTIELLEMENT structuré
4. contenu STRUCTURE
5. contenu TRES structuré

16. SYNTHESES: le terme "synthèse" signifie ici l'extraction des notions essentielles, l'établissement de liens avec d'autres sections, la reprise schématique d'une argumentation, etc....

1. synthèses ABSENTES
2. synthèses RARES
3. synthèses OCCASIONNELLES
4. synthèses FREQUENTES
5. synthèses TRES FREQUENTES

17. CORRESPONDANCE AUX PROBLEMES PROPRES AUX JEUNES: dans quelle mesure les problèmes étudiés, correspondent-ils aux problèmes que les jeunes se posent d'eux-mêmes spontanément? Ou avez-vous l'impression qu'il s'agit plutôt de problèmes qui intéressent plus spontanément des adultes, des gens plus agés?

1. AUCUNE correspondance
2. correspondance LOINTAINE
3. correspondance PARTIELLE
4. correspondance ETROITE
5. correspondance TRES ETROITE

18. CORRESPONDANCE A L'EXPERIENCE VECUE: dans quelle mesure les questions abordées au cours correspondent-elles à des réalités que vous vivez, qui sont en rapport par exemple avec les sujets dont vous discutés avec vos amis, votre famille; avec les films ou les émissions de TV que vous voyez, etc...?

1. AUCUNE correspondance
2. correspondance LOINTAINE
3. correspondance PARTIELLE
4. correspondance ETROITE
5. correspondance TRES ETROITE

> Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation?
>
> Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)?

19. CORRESPONDANCE A L'ORIENTATION PROFESSIONNELLE: il s'agit d'évaluer ici dans quelle mesure il y a des liens entre les contenus du cours et vos préoccupations ou vos intérêts concernant votre formation et votre orientation professionnelle.

1. AUCUNE correspondance
2. correspondance LOINTAINE
3. correspondance PARTIELLE
4. correspondance ETROITE
5. correspondance TRES ETROITE

20. CORRESPONDANCE AUX PROBLEMES PERSONNELS: dans quelle mesure le contenu du cours correspond-il à des problèmes que vous vous posiez et qui vous préoccupaient déjà avant d'entreprendre ce cours?

1. problèmes qui NE me touchent PAS personnellement
2. problèmes qui me touchent LEGEREMENT
3. problèmes qui me touchent PARTIELLEMENT
4. problèmes qui me touchent DIRECTEMENT
5. problèmes qui me touchent TRES PROFONDEMENT

21. PROBLEMES INDIVIDUELS ET PROBLEMES DE L'HUMANITE EN GENERAL: il s'agit d'indiquer dans quelle proportion les problèmes étudiés au cours rejoignent des problèmes individuels ou, au contraire, des problèmes plus généraux de la société ou de l'humanité.

1. SEULEMENT des problèmes individuels
2. PLUTOT des problèmes individuels
3. PARTAGE EGAL entre les deux
4. PLUTOT des problèmes de l'humanité
5. SEULEMENT des problèmes de l'humanité

22. NOUVEAUTE DES PROBLEMES: le cours peut, soit présenter et étudier des problèmes nouveaux, dont vous n'aviez jamais entendu parler, soit étudier des problèmes qui font déjà partie de vos préoccupations et réflexions. Qu'en est-il des problèmes posés au cours?

1. TRES RAREMENT nouveaux
2. RAREMENT nouveaux
3. OCCASIONNELLEMENT nouveaux
4. SOUVENT nouveaux
5. TRES SOUVENT nouveaux

| |
|---|
| Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation? |
| Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)? |

23. INITIATION AU VOCABULAIRE PHILOSOPHIQUE: dans quelle mesure le professeur insiste-t-il sur l'apprentissage et sur l'utilisation du vocabulaire technique propre à la philosophie?

1. insiste TRES PEU
2. insiste PEU
3. insiste MOYENNEMENT
4. insiste BEAUCOUP
5. insiste ENORMEMENT

24. INITIATION A LA METHODE PHILOSOPHIQUE: il s'agit d'évaluer ici dans quelle mesure le professeur présente de façon explicite la méthode de recherche et de réflexion propre à la philosophie. Il peut présenter cette méthode soit par des textes ou des exposés sur la méthode philosophique, soit en attirant l'attention des étudiants sur la démarche suivie au cours.

1. AUCUNE initiation
2. initiation REDUITE
3. initiation PARTIELLE
4. initiation POUSSEE
5. initiation TRES POUSSEE

25. SPECIFICITE DES PROBLEMES: (Attention: avant de répondre à cette question, lire la suivante également de façon à bien distinguer problèmes et points de vue.) on entend ici par "problèmes spécifiques à la philosophie" des problèmes que seule la philosophie pose, problèmes absolument étrangers aux autres disciplines (scientifiques ou littéraires) et auxquels celles-ci ne touchent pas et ne vous ont jamais fait penser.

1. problèmes JAMAIS spécifiques
2. problèmes RAREMENT spécifiques
3. problèmes OCCASIONNELLEMENT spécifiques
4. problèmes SOUVENT spécifiques
5. problèmes TRES SOUVENT spécifiques

26. SPECIFICITE DES POINTS DE VUE: la question précédente demandait si le cours étudie des problèmes que seule la philosophie aborde. Ici, il s'agit plutôt d'indiquer si le cours de philosophie, en parlant de problèmes que d'autres disciplines étudient elles aussi, apporte sur ces problèmes un point de vue vraiment particulier, susceptible de mettre en lumière des aspects des problèmes auxquels les autres disciplines ne vous ont jamais fait penser.

1. points de vue RAREMENT spécifiques
2. points de vue OCCASIONNELLEMENT spécifiques
3. points de vue SOUVENT spécifiques
4. points de vue TRES SOUVENT spécifiques
5. points de vue TOUJOURS spécifiques

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)?

27. INFORMATION SUR DIVERSES POSITIONS PHILOSOPHIQUES: dans quelle mesure le cours présente-t-il les positions de différents philosophes sur les problèmes étudiés?

1. information TRES RARE
2. information RARE
3. information OCCASIONNELLE
4. information FREQUENTE
5. information TRES FREQUENTE

28. CRITIQUE DES POSITIONS PHILOSOPHIQUES: critiquer des positions philosophiques sur un problème, ce peut être comparer les diverses positions des auteurs, dégager les forces et les faiblesses de chacune, formuler un jugement sur la valeur de ces positions. A l'opposé, le professeur décrit les diverses positions, mais sans en faire la critique.

1. critique TRES RARE
2. critique RARE
3. critique OCCASIONNELLE
4. critique FREQUENTE
5. critique TRES FREQUENTE

29. CRITIQUE DU MONDE ACTUEL: dans quelle mesure le cours présente-t-il une critique, une remise en cause, une "contestation" du monde dans lequel nous vivons? Critique des idées, des buts de notre société, des relations humaines et sociales qu'elle entraîne?

1. critique TRES RARE
2. critique RARE
3. critique OCCASIONNELLE
4. critique FREQUENTE
5. critique TRES FREQUENTE

30. PROPOSITION D'IDEES POSITIVES: dans quelle mesure le professeur, indépendamment de la fréquence de la critique, propose-t-il du positif, c'est-à-dire des raisons de vivre, des idéaux, des valeurs susceptibles de remplacer les raisons de vivre, valeurs et idéaux critiqués?

1. idées positives TRES RARES
2. idées positives RARES
3. idées positives OCCASIONNELLES
4. idées positives FREQUENTES
5. idées positives TRES FREQUENTES

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)?

31. IMPLICATIONS HUMAINES: dans quelle mesure le cours a-t-il présenté les aspects humains des problèmes étudiés? A-t-il montré les conséquences et l'importance qu'ont pour l'homme les problèmes abordés?

1. implications humaines TRES RARES
2. implications humaines RARES
3. implications humaines OCCASIONNELLES
4. implications humaines FREQUENTES
5. implications humaines TRES FREQUENTES

32. SOLUTIONS CONCRETES: face aux problèmes étudiés, le professeur peut apporter lui-même des solutions. A l'autre extrême, il peut laisser aux étudiants cette tâche, en leur proposant plutôt des points de repère, des idées qu'ils utiliseront pour solutionner eux-mêmes les questions.

1. propose TOUJOURS des solutions
2. propose SOUVENT des solutions
3. propose OCCASIONNELLEMENT des solutions
4. propose RAREMENT des solutions
5. propose TRES RAREMENT des solutions

33. TYPES DE REPONSES: on dit qu'un problème reste ouvert lorsqu'on ne lui apporte pas de réponses ou de solutions définitives. CE QUI NE VEUT PAS DIRE QU'IL RESTE SANS REPONSE; mais celle-ci alors se présente comme partielle, provisoire et renvoie à d'autres questions. A l'opposé, on dit qu'un problème est fermé, lorsque les réponses se présentent comme complètes et définitives.

1. HABITUELLEMENT provisoires
2. PLUTOT provisoires
3. PARTAGE EGAL entre les deux
4. PLUTOT définitives
5. HABITUELLEMENT définitives

34. REPONSE AUX ATTENTES: vous devez évaluer si le contenu présenté - en dehors du professeur et de la pédagogie utilisée - correspond ou non à l'image que vous en aviez avant d'aborder le cours. Soulignons que votre image préalable pouvait être aussi bien négative que positive. Donc, surveillez bien vos réponses aux questions A et B.

1. contenu TRES DIFFERENT de mes attentes
2. contenu ASSEZ DIFFERENT de mes attentes
3. contenu PARTIELLEMENT DIFFERENT de mes attentes
4. contenu PEU DIFFERENT de mes attentes
5. contenu PAS DU TOUT DIFFERENT de mes attentes

| |
|---|
| Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation? |
| Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)? |

35. POINT DE DEPART DE L'ETUDE DES PROBLEMES: dans quelle mesure le professeur prend-il comme point de départ de l'étude des problèmes les opinions des étudiants ou les opinions d'experts (celles de philosophes, de penseurs ou ses propres opinions) sur ces problèmes?

1. part PRESQUE TOUJOURS des opinions des étudiants
2. part PLUTOT des opinions des étudiants
3. part EGALEMENT des opinions des étudiants et de celles d'experts
4. part PLUTOT des opinions d'experts
5. part PRESQUE TOUJOURS des opinions d'experts

36. RESSOURCES UTILISEES: au cours de l'étude des problèmes (et non plus au point de départ), le professeur peut utiliser plus ou moins les opinions des étudiants de préférence à ses propres opinions ou à celles d'experts.

1. utilise PRESQU'UNIQUEMENT les opinions des étudiants
2. utilise PLUTOT les opinions des étudiants
3. utilise EGALEMENT les opinions des étudiants et celles d'experts
4. utilise PLUTOT les opinions d'experts
5. utilise PRESQU'UNIQUEMENT les opinions d'experts

37. UTILISATION DES AUTRES DISCIPLINES: dans quelle mesure le professeur utilise-t-il les connaissances fournies par d'autres disciplines (sciences pures ou sciences humaines) dans l'étude des problèmes abordés?

1. AUCUNE utilisation
2. utilisation RARE
3. utilisation OCCASIONNELLE
4. utilisation FREQUENTE
5. utilisation TRES FREQUENTE

38. QUESTIONS PAR LE PROFESSEUR: les questions posées en classe peuvent provenir du professeur ou des étudiants. L'échelle ci-dessous vous permet d'évaluer la fréquence des questions posées par le professeur, soit pour vérifier si les étudiants ont bien compris, soit pour soutenir l'attention, etc....

1. questions TRES RARES
2. questions RARES
3. questions OCCASIONNELLES
4. questions FREQUENTES
5. questions TRES FREQUENTES

| |
|---|
| Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation? |
| Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)? |

39. QUESTIONS PAR LES ETUDIANTS: il s'agit maintenant d'évaluer la fréquence des questions posées par les étudiants, soit pour faire expliquer une notion obscure, soit pour obtenir des informations supplémentaires, etc....

1. questions TRES RARES
2. questions RARES
3. questions OCCASIONNELLES
4. questions FREQUENTES
5. questions TRES FREQUENTES

40. ECHANGES D'OPINIONS: nous voulons évaluer ici la fréquence des interventions en classe qui dépassent en durée les échanges du type "question-réponse". Il peut s'agir tout aussi bien de discussions entre étudiants ou avec le professeur, d'apports d'objections, d'expressions spontanées d'expériences personnelles, etc....

1. échanges d'opinions TRES RARES
2. échanges d'opinions RARES
3. échanges d'opinions OCCASIONNELS
4. échanges d'opinions FREQUENTS
5. échanges d'opinions TRES FREQUENTS

41. FREQUENCE DU TRAVAIL EN EQUIPES: cette dimension évalue avec quelle fréquence le professeur fait fonctionner les étudiants en équipes de discussion ou de travail. Répondez en vous basant sur les heures de cours pour l'ensemble du semestre.

1. JAMAIS
2. MOINS d'un quart du temps
3. ENVIRON un quart du temps
4. Entre un quart et une demie
5. AU MOINS la moitié du temps

42. CONTENU DU TRAVAIL EN EQUIPES: lors du travail en équipes, les discussions portent-elles sur l'étude de textes ou autres documents d'information (points de vue d'experts, de philosophes, de penseurs) ou portent-elles plutôt sur les opinions personnelles des participants, sans référence à une documentation extérieure?

1. utilise TRES RAREMENT une documentation extérieure
2. utilise RAREMENT une documentation extérieure
3. utilise OCCASIONNELLEMENT une documentation extérieure
4. utilise SOUVENT une documentation extérieure
5. utilise TRES SOUVENT une documentation extérieure

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)?

43. CARACTERE SUBSTANTIEL DU TRAVAIL EN EQUIPES: une discussion en équipes est substantielle lorsqu'elle va à l'essentiel des problèmes abordés et qu'elle utilise pleinement le temps mis à disposition. A l'autre extrême, il y a la discussion de style "bavardage", très pauvre en contenu.

1. TRES RAREMENT substantiel
2. RAREMENT substantiel
3. OCCASIONNELLEMENT substantiel
4. SOUVENT substantiel
5. TRES SOUVENT substantiel

44. CLARTE DU LANGAGE: il s'agit d'évaluer ici dans quelle mesure le professeur adapte son langage à celui des étudiants, sans pour autant diluer le contenu et perdre l'essentiel de ce qu'il veut dire. Un langage clair sera exempt de termes trop techniques, de tournures trop recherchées ou compliquées à l'extrême.

1. TRES SOUVENT obscur
2. SOUVENT obscur
3. OCCASIONNELLEMENT obscur
4. RAREMENT obscur
5. TRES RAREMENT obscur

45. INTELLECTUELLEMENT STIMULANT: le professeur stimulant pousse l'étudiant à s'interroger, à réfléchir personnellement, à répondre lui-même aux questions qu'il se pose, à faire des recherches personnelles. Il sait "motiver", donner le goût du travail et du défi à relever.

1. TRES RAREMENT stimulant
2. RAREMENT stimulant
3. OCCASIONNELLEMENT stimulant
4. SOUVENT stimulant
5. TRES SOUVENT stimulant

46. PERSONNALISATION: dans quelle mesure le professeur encourage-t-il les étudiants à concrétiser les idées plus ou moins abstraites présentées au cours, à relier ces idées à leur vie quotidienne et personnelle, à leurs propres questions? Cette personnalisation peut être encouragée aussi bien durant le cours qu'à travers les travaux et les examens.

1. encourage TRES RAREMENT la personnalisation
2. encourage RAREMENT la personnalisation
3. encourage OCCASIONNELLEMENT la personnalisation
4. encourage SOUVENT la personnalisation
5. encourage TRES SOUVENT la personnalisation

| |
|---|
| Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation? |
| Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)? |

47. ACTUALISATION DU COURS: dans quelle mesure le professeur, lorsque c'est possible, concrétise-t-il les problèmes en les reliant à l'actualité, aux problèmes humains, sociaux et politiques de notre époque?

1. actualisation TRES RARE
2. actualisation RARE
3. actualisation OCCASIONNELLE
4. actualisation FREQUENTE
5. actualisation TRES FREQUENTE

48. OBJECTIVITE DU PROFESSEUR: un des extrêmes décrit le professeur qui présente une information aussi objectivement que possible; l'autre décrit celui qui déforme les faits ou les choisit de façon à confirmer des opinions personnelles.

1. manque SOUVENT d'objectivité
2. manque OCCASIONNELLEMENT d'objectivité
3. manque RAREMENT d'objectivité
4. manque TRES RAREMENT d'objectivité
5. NE manque JAMAIS d'objectivité

49. JUGEMENT NUANCE: ce titre réfère au professeur qui, à l'intérieur de son cours, sait introduire des nuances, peser le pour et le contre; il voit toujours les implications d'un problème, ne fait pas de généralisations hâtives ni ne tranche trop rapidement les questions.

1. TRES RAREMENT nuancé
2. RAREMENT nuancé
3. OCCASIONNELLEMENT nuancé
4. SOUVENT nuancé
5. TRES SOUVENT nuancé

50. COMPROMISSION: dans quelle mesure le professeur se compromet-il, c'est-à-dire livre-t-il ses opinions et sa philosophie personnelle? A un extrême, il y a par exemple le professeur qui présente exclusivement les positions des auteurs, sans jamais présenter la sienne propre. A l'autre extrême, il y a le professeur qui ne présente que ses propres points de vue.

1. ne se compromet JAMAIS
2. se compromet RAREMENT
3. se compromet OCCASIONNELLEMENT
4. se compromet SOUVENT
5. se compromet TRES SOUVENT

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)?

51. TOLERANCE: le terme tolérance signifie ici: l'attention et le respect du professeur à l'égard des opinions des étudiants, même si ces opinions diffèrent des siennes.

1. TRES PEU tolérant
2. PEU tolérant
3. MOYENNEMENT tolérant
4. TOLERANT
5. TRES tolérant

52. CULTURE GENERALE: on entend ici par "culture générale" la capacité qu'a le professeur de se dégager des cadres de sa discipline, d'être ouvert à des domaines différents, de manifester des intérêts et des goûts très diversifiés; bref, de pouvoir dépasser aisément les frontières de sa discipline.

1. culture TRES PEU étendue
2. culture PEU étendue
3. culture ASSEZ étendue
4. culture TRES étendue
5. culture EXCEPTIONNELLEMENT étendue

53. UTILITE: dans quelle mesure estimez-vous que le cours de philosophie a été pour vous utile, par comparaison aux autres cours?

1. BEAUCOUP MOINS utile
2. UN PEU MOINS utile
3. AUSSI utile
4. UN PEU PLUS utile
5. BEAUCOUP PLUS utile

54. EXTENSION DES CONNAISSANCES: dans quelle mesure le cours a-t-il élargi votre bagage de connaissances théoriques?

1. connaissances TRES PEU élargies
2. connaissances PEU élargies
3. connaissances MOYENNEMENT élargies
4. connaissances BEAUCOUP élargies
5. connaissances ENORMEMENT élargies

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)?

55. COMPREHENSION DES PROBLEMES: dans quelle mesure le cours vous a-t-il conduit à une meilleure compréhension des problèmes abordés, c'est-à-dire des idées plus claires, mieux ordonnées, mieux analysées, plus nuancées? A l'autre extrême, il y a le cours qui, au lieu d'améliorer la compréhension des problèmes, la diminue, embrouille vos idées.

1. compréhension AUCUNEMENT améliorée
2. compréhension A PEINE améliorée
3. compréhension PARTIELLEMENT améliorée
4. compréhension AMELIOREE
5. compréhension TRES améliorée

56. INFLUENCE SUR LES POSITIONS: une position personnelle sur un problème est constituée d'un ensemble d'opinions, d'idées assez claires et définies. Le cours de philosophie peut avoir influencé vos idées, soit en vous faisant passer d'une absence de position sur un problème à une prise de position, soit en vous faisant passer d'une position à une autre.

1. AUCUNE influence
2. influence LOINTAINE
3. influence PARTIELLE
4. GRANDE influence
5. TRES GRANDE influence

57. INFLUENCE SUR LA METHODE DE REFLEXION: dans quelle mesure le cours a-t-il influencé votre méthode de réflexion? Vous a-t-il amené à plus de rigueur et de logique dans l'examen des problèmes? Notons que cette influence peut se manifester en dehors des cours de philosophie.

1. AUCUNE influence
2. influence FAIBLE
3. influence PARTIELLE
4. GRANDE influence
5. TRES GRANDE influence

58. INFLUENCE SUR LES COMPORTEMENTS: dans quelle mesure le cours a-t-il influencé vos comportements, vos gestes concrets? Vous amène-t-il à agir différemment, à poser des gestes nouveaux, des actions concrètes nouvelles que vous n'auriez pas songé poser avant le cours?

1. AUCUNE influence
2. influence LOINTAINE
3. influence PARTIELLE
4. GRANDE influence
5. TRES GRANDE influence

| |
|---|
| Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation? |
| Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)? |

59. ROLE UNIFICATEUR (académique): on dit d'une matière qu'elle joue un <u>rôle unificateur</u>, lorsqu'elle permet de <u>relier</u> et d'<u>unifier l'ensemble de vos matières</u>. Si cette fonction d'unification existe pour vous, appartient-elle plus à la philosophie qu'à d'autres matières?

1. BEAUCOUP MOINS unificatrice
2. UN PEU MOINS unificatrice
3. AUSSI unificatrice
4. UN PEU PLUS unificatrice
5. BEAUCOUP PLUS unificatrice

60. ROLE UNIFICATEUR (parascolaire): le cours vous a-t-il permis de relier et d'unifier l'ensemble de votre vie personnelle et sociale, d'ordonner vos différentes interrogations?

1. rôle unificateur INEXISTANT
2. rôle unificateur FAIBLE
3. rôle unificateur PARTIEL
4. rôle unificateur IMPORTANT
5. rôle unificateur TRES IMPORTANT

61. CONTRIBUTION A LA FORMATION PROFESSIONNELLE: dans quelle mesure le cours contribue-t-il à votre <u>formation professionnelle</u>? Dans quelle mesure vous prépare-t-il à mieux assumer une tâche professionnelle dans la société, que ce soit après le CEGEP ou après des études universitaires?

1. AUCUNE contribution
2. contribution FAIBLE
3. contribution PARTIELLE
4. contribution IMPORTANTE
5. contribution TRES IMPORTANTE

* * * * *

No C. 183
CHABOT Marie PERPE
D
Résultats d'une première expérimentation du test PERPE-PHILO en décembre 1969 15p.

Ce volume doit être rendu à la dernière date indiquée ci-dessous.

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

FIN